أصول التربية

الدكتور محمد منير مرسي

عالم الكتب

أصول التربية

أصول ١، ٤، ٥، ٦، ٩

الدكتور محمد منير مرسي

أصول التربية

عالم الكتب

٣٨ شارع عبد الخالق ثروت القاهرة ت ٣٩٢٦٤٠١

• مرسى، محمد منير .

• أصول التربية

• محمد منير مرسى .- طبعة 2009 م . - القاهرة : عالم الكتب

• 260 ص ، 24 سم

• تدمك : 977-232-269-2 • رقم الإيداع : 10173

1- التربية

أ- العنوان 370

عالم الكتب

• الإدارة :

16 شارع جواد حسنى - القاهرة

تليفون : 23924626

فاكس : 0020223939027

• المكتبة :

38 ش عبد الخالق ثروت - القاهرة

تليفون: 23926401 - 2395953

ص . ب 66 محمد فريد

الرمز البريدى : 11518

www.alamalkotob.com -- info@alamalkotob.com

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

قال تعالى :

" والله أخرجكم من بطون أمهاتكم
لا تعلمون شيئا "

صدق الله العظيم

نبذة تفصيلية عن المؤلف

* الاسم بالكامل : محمد منير مرسي البري ، وشهرته منير مرسي .
* ولد في ١٩٣٣/٩/٢١ ببركة السبع ، محافظة المنوفية .
* كان والده رحمه الله من رجال التربية والتعليم .
* حصل على الشهادة الابتدائية من مدرسة العياط الابتدائية بمحافظة الجيزة عام ١٩٤٧ ، وعلى شهادة التوجيهية من مدرسة الإبراهيمية الثانوية بجاردن سيتي بالقاهرة عام ١٩٥٢ ، وعلى ليسانس كلية دار العلوم ـ جامعة القاهرة عام ١٩٥٦ ، وعلى الدبلوم العامة في التربية ١٩٥٧ والدبلوم الخاص في التربية ١٩٥٨ ودرجة الماجستير في التربية ١٩٦١ من كلية التربية ـ جامعة عين شمس . وحصل على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية (Ph . D.) من جامعة لندن ـ إنجلترا عام ١٩٦٩ .
* عمل مدرساً بمدرسة النقراشي النموذجية الإعدادية في بداية حياته المهنية ، ثم عمل بإدارة تعليم الكبار وإدارة البحوث الفنية بوزارة التربية والتعليم .
* أعير للعمل أستاذاً للغة العربية بجامعة تاجيكستان بالاتحاد السوفيتي سابقاً في الفترة من ١٩٦٠ـ ١٩٦٢ . وبعد عودته كتب كثيراً من المقالات عن الثقافة العربية وعن تجربته العلمية والدراسات العربية في مجلة " المجلة " ومجلة " الرسالة ، ومجلة "الثقافة ". وكان لتشجيع الكاتب الكبير يحي حقي أثر كبير في ذلك . وترجم وقتها إلى العربية بعض الكتب القيمة بالروسية عن الأدب والشعر والثقافة العربية منها : " مع المخطوطات العربية " لكراتشكوفسكي" ، و" الشعر العربي في الأندلس " له أيضاً ، وأراجيز الملاح العربي لفاسكودي جاما أحمد بن ماجد" وهي أطروحة علمية لشومونسكي ، والرسالة الثانية لأبي دلف من تأليف أنس خالدوف.
* حصل عام ١٩٦٥ على بعثة حكومية لكلية التربية جامعة عين شمس لدراسة الدكتوراه بجامعة لندن بانجلترا . وحصل على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص تربية مقارنة منها عام ١٩٦٩ . وكان أستاذه المشرف عليه هو عالم التربية المقارنة المعروف " جوزيف لاواريز" . كما تعلم وقتها أيضاً من نجوم مرموقين يعتبرون الآن رواداً يشار إليهم بالبنان في الميدان من أمثال " نيقولا هانز" ، و "برايان هولمز" و

" إدموندكنج " ، والمؤرخ العربي المشهور عبد اللطيف الطيباوي رحمه الله ، الذي حصل على أرفع الدرجات العلمية من جامعة لندن (.D.Litt) وصاحب المؤلفات العربية والانجليزية القيمة في تاريخ العرب والإسلام . ومن أحدث كتبه باللغة الإنجليزية كتابه عن التربية الإسلامية بين التقليد والمعاصرة . وبلغ من ثقته العلمية في شخصية صاحب النبذة أن طلب منه قراءة أصول الكتاب قبل طباعته . ولم ينس أن يشكره على ذلك في مقدمة الكتاب بعد صدوره باللغة الانجليزية .

* بعد عودته إلى مصر عام ١٩٦٩ التحق بالعمل مدرساً بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس . ثم لم يلبث أن انتقل إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بنفس الكلية .ثم رقي إلى أستاذ مساعد بنفس القسم عام ١٩٧٤ ثم إلى أستاذ بنفس القسم عام ١٩٧٩ بناء على قرار اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة بجلستها بتاريخ ١٩٧٩/٩/٢٧ . ثم عين أستاذاً بجامعة قطر بقرار مجلس الجامعة بتاريخ ١٩٧٩/١٢/٢٦.

* عند عودته من البعثة الدراسية أحس بحاجة ميدان التربية بصفة عامة وميدان التربية المقارنة والإدارة التعليمية بصفة خاصة إلى المصادر العربية الحديثة التي يستعين بها في تدريس مقرراته للطلاب . وبدأ بالتدريج في توفير هذه المصادر عن طريق الترجمة من الانجليزية مبتدئا بترجمة جزء من رسالته للدكتوراه صدر بعنوان إدارة وتنظيم التعليم العام . وفي نفس الوقت إتجه إلى ترجمة مجموعة حديثة مختارة من الكتب الإنجليزية بالتعاون أحياناً مع بعض زملائه . منهاكتاب المدرسة الشاملة " لروبين بيدلي " ومدارس بلا فشل " لجلاسر " والتعليم والتنمية القومية من تحرير آدامز " وانثروبولوجيا التربية " وفلسفة التربية " لجورج نيللر " والتاريخ الاجتماعي للتربية لروبرت بلك . واتجه أيضا إلى التأليف فألف وقتها كتاب " الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها " و " التعليم العام في البلاد العربية " و " الإدارة المدرسية الحديثة " .

* أعير للعمل بجامعة قطر ابتداء من العام الجامعي ١٩٧٦/٧٥ . وعمل بها أستاذاً مساعداً ثم أستاذاً طيلة فترة عمله بها حتى عام ١٩٩٠ .

* كان المدير المؤسس لمركز البحوث التربوية بجامعة قطر منذ تأسيسه عام ١٩٨٠ حتى انتهاء عمله بجامعة قطر في أكتوبر ١٩٩٠.

* ألف خلال حياته العلمية والمهنية كثيراً من الكتب ، وقام بكثير من الدراسات

والبحوث ، ونشر كثيرا من المقالات باللغة العربية والإنجليزية مما يتضح من قائمة المؤلفات في نهاية الكتاب .

* أشرف على عدة رسالات علمية لدرجة الماجستير والدكتوراه ، كما اشترك في مناقشة كثير من الرسائل العلمية .

* قام بتحكيم كثير من الدراسات والبحوث والأعمال العلمية والأكاديمية في ميدان التخصص منها أعمال علمية للترقية إلى وظائف أعلى لهيئة التدريس (أستاذ مساعد - أستاذ) في عدة دول عربية منها الأردن والعراق والسعودية واليمن والكويت ودولة الإمارات العربية المتحدة .

* شارك في أعمال استشارية ومهمات علمية تطويرية تجديدية وتدريبية كثيرة في مختلف الدول العربية منها اليمن وليبيا والسعودية والبحرين والكويت ودولة الإمارات العربية المتحدة ومصر وقطر وماليزيا .

* أشترك في كثير من المؤتمرات التربوية الدولية في كثيرمن بقاع العالم منها أمريكا وانجلترا وفرنسا والفليبين والمكسيك وماليزيا ، وشارك في أعمال هذه المؤتمرات بالجهود العلمية كتابة وتحدثا . وله صلات علمية بالجامعات البريطانية والأمريكية.

* حاضر في كثير من الجامعات الأجنبية والمصرية منها جامعات الاتحاد السوفيتي سابقاً وبريطانيا وجامعات الاسكندرية وطنطا والزقازيق والمنصورة والأزهر وكلية التربية وكلية البنات بجامعة عين شمس وكلية التربية بجامعة قطر .

* قام بزيارة بلاد أخرى كثيرة منها تركيا وباكستان والهند وهونج كونج وماليزيا وتايلاند ودول بحر البلطيق وإيطاليا وهولندا وألمانيا وسويسرا وفرنسا وبريطانيا وأمريكا والمكسيك والفيلبين .

* اسمه مدرج في الموسوعة القومية للشخصيات المصرية الهامة التي أصدرتها مصلحة الاستعلامات في مصر عام ١٩٩٢. وهي تتضمن معلومات وبيانات تفصيلية أخرى عنه .

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

تعتبر أصول التربية من الأمور التي لا يستطيع أي دارس للتربية أن يستغني عن معرفتها والإلمام بها لأنها تمثل ركيزة رئيسية في تكوينه وإعداده . وتبرز أهمية دراسة أصول التربية مع تزايد النظرة إلى الاعتراف بالتربية كمهنة إنسانية راقية . وإذا كانت المهنة تقوم على التخصص فإن هذا التخصص لا يتأتى إلا من خلال الإعداد المهني الطويل الذي يقوم في أساسه على دراسة الأصول العلمية للمهنة . ودراسة هذه الأصول تمثل ركيزة هامة لدارس التربية لأنها تساعده على تكوين الحس المهني لديه وتساعده على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المنية التي تتطلبها المواقف الميدانية المختلفة في ممارسته للتربية. ومن هناك كانت أهمية هذا الكتاب الذي يحاول أن يقدم لدارسي التربية الأصول الثقافية والاجتماعية والفلسفية للتربية في صورة واضحة ومبسطة .

وقد صدر هذا الكتاب عام ١٩٨٤ وصدرت له عدة طبعات بعدها . وهو يخرج في هذا الطبعة في صورة منقحة ومزيدة مع إضافات هامة قيمة .

ولا تقتصر أهمية هذا الكتاب على دارسي التربية وإنما تمثل أهمية مماثلة لراسمي السياسات التعليمية والمهتمين بإعداد المعلمين وتدريبهم والمشتغلين بالعلوم التربوية ، والعاملين بالتربية والتعليم من مربين ومعلمين .

إلى كل هؤلاء نقدم هذا الكتاب آملين أن يجدوا فيه بعض زاد قصدنا من ورائه الخير والنفع . . وعلى الله قصد السبيل . إن شعاري الذي أتمسك به دائما قول الله سبحانه وتعالى : " إن أريد الإصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب " . صدق الله العظيم .

مصر الجديدة في ٢٠٠٢/١/٢٠م

أ . د . محمد منير مرسي

محتويات الكتاب

- نبذة تفصيلية عن المؤلف . ١
- مقدمة . ٤

الفصل الأول : التربية ـ مفهومها وتطورها وأهميتها : ٨ ـ ٣٢

- معنى التربية . ٨
- ماذا يقول فلاسفة التربية ومفكروها ؟ ١٠
- مفهوم التربية والمفاهيم الأخرى . ١٢
- اختلاف النظرة إلى مفهوم التربية . ١٣
- التربية كعملية ونتيجة . ١٤
- التربية والتعليم كمهنة . ١٩
- أهمية التربية . ٢٢
- التربية من منظور وظيفي . ٢٦
- التربية من المنظور الحر الليبرالي . ٢٩
- التربية من المنظور الديمقراطي الاجتماعي . ٣١

الفصل الثاني : أصول التربية وعلومها : ٣٣ ـ ٦٨

- مقدمة . ٣٣
- علوم التربية . ٣٥
- العلوم النفسية . ٣٦
- العلوم التربوية . ٤٠

الفصل الثالث : ميادين تعليمية : ٦٩ ـ ٩٦

- تعليم الصغار . ٦٩
- التعليم الأساسي . ٧٨
- التعليم الثانوي . ٨١
- تعليم الكبار . ٨٧
- تعليم المرأة ٨٩

الفصل الرابع : مفاهيم تربوية : ٩٧ ـ ١٠٦

- الحرية الأكاديمية . ٩٧
- الحرية والنظام . ٩٨
- التربية الحرة . ١٠٢
- المنطق والتربية . ١٠٣
- الالتزام العلمي والمهني . ١٠٥
- ديمقراطية التربية والتعليم . ١٠٧
- جودة التعليم . ١٠٩
- التعليم المعاود . ١١٢
- التعليم عن بعد . ١١٤
- التعليم العلاجي . ١١٤
- التربية الخاصة . ١١٥

الفصل الخامس : التربية الإسلامية ، أهدافها وأسسها وأساليبها : ١١٦ - ١٤٠
- أهداف التربية الإسلامية . ١١٦
- أسس التربية الإسلامية . ١٢٠
- أساليب التربية الإسلامية . ١٣٣

الفصل السادس : التعليم المدرسي ووظائفه في المجتمع : ١٤١-١٦٩
- مقدمة . ١٤١
- الجذور التاريخية لتطور المدرسة . ١٤٥
- المدرسة كنظام اجتماعي . ١٤٧
- وظائف المدرسة . ١٤٨
- الجذور التاريخية للعلاقة بين التعليم والعمل . ١٥٩
- المهارات مقابل النمو . ١٦٤
- الإدارة المدرسية والمناخ المدرسي . ١٦٦
- المدرسة الناجحة . ١٦٨

الفصل السابع : الثقافة - مفهومها وتصنيفاتها ونظرياتها : ١٧١ - ١٩٥
- أهمية دراسة الثقافة . ١٧١
- معنى الثقافة . ١٧٣
- تصنيف الثقافة . ١٧٧

- انتقال الثقافة . ١٨٠
- نظريات الثقافة . ١٨٣
- خصائص الثقافة . ١٨٨
الفصل الثامن : التربية والتغير الثقافي والاجتماعي : ١٩٦ - ٢٠٨
- التغير الثقافي . ١٩٦
- التربية والتغير الثقافي ٢٠٢
- التربية والتغير الاجتماعي . ٢٠٣
الفصل التاسع : الثقافة والمعلم : ٢٠٩ - ٢٤٨
- مقدمة . ٢٠٩
- إعداد المعلم . ٢١٠
- منزلة المعلم ومكانته . ٢٢٢
- سلطة المعلم ودوره . ٢٢٤
- الإدارة الجيدة للفصل . ٢٢٩
- متناقضات دور المعلم . ٢٣٠
- المعلم والنظام . ٢٣١
- مظاهر السلوك غير المقبول . ٢٣٤
- مشكلة التزويغ . ٢٣٥
- مشكلة البلطجة وفرض التفوذ . ٢٣٥
- استراتيجية عدم توجيه اللوم لأحد . ٢٣٦
- أسباب سوء السلوك . ٢٣٧
- استراتيجية تجنب سوء السلوك . ٢٣٨
- حفظ النظام . ٢٣٩
- تخصيص حجرة لعزل المشاغبين . ٢٤٢
- سياسة الآداب العامة والنظام المدرسي . ٢٤٢
- أسئلة المعلم . ٢٤٤
- أسئلة التلاميذ . ٢٤٦
- مواجهة المواقف المحرجة . ٢٤٧
مراجع الكتاب . ٢٤٩
كتب للمؤلف . ٢٥٦

الفصل الأول

التربية : مفهومها - تطورها - أهميتها - أصولها

معنى التربية :

إذا بحثنا في المعاجم اللغوية العربية لتحديد معنى التربية فإننا نجد أنها ترجع في أصلها اللغوي العربي إلى الفعل (ربا - يربو) أي نما وزاد . وفي التنزيل الحكيم " وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء إهتزت وربت " أي نمت وزادت لما يتداخلها من الماء والنبات . وتقول ربي فلان في بيت فلان أي نشأ فيه . ورباه بمعنى نشأه ونمى قواه الجسدية والعقلية والخلقية . . وفي التنزيل الحكيم أيضا : " قال ألم نربك فينا وليدا ولبثت فينا من عمرك سنين " . " وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا " . وورد في " الصحاح " في اللغة والعلوم أن التربية هي تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية كي تبلغ كمالها عن طريق التدريب والثقيف " . وهكذا يتضمن المعنى اللغوي للتربية عملية النمو والزيادة . ومن الطبيعي أن يكون هذا النمو وتلك الزيادة من جنس الشيئ وطبيعته . وبالنسبة للإنسان يكون هذا النمو في جسمه وعقله وخلقه وكل مقومات شخصيته. وهذا المعنى اللغوي للتربية على أنها عملية نمو هو لب معنى التربية بمعناها الإصطلاحي في أذهان المربين .

والواقع أن هناك عدة معان للتربية تتفرع كلها من عملية النمو . فهي بالمعنى الواسع تتضمن كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وخلقه وجسمه باستثناء ما قد يتدخل في هذا التشكيل من عمليات تكوينية أو وراثية . وهي بهذا المعنى تعني التنشئة الاجتماعية المتكاملة للفرد .

والتربية بمعناها الضيق تعني غرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال مؤسسات معينة أنشئت لهذا الغرض كالمدارس مثلا . وهي بهذا المعنى تصبح مرادفة للتعليم . ولا شك في أن التعليم هو جانب جزئي من جوانب التربية يقتصر على تنمية الجانب العقلي والمعرفي والمهاري . وهذا المعنى للتربية هو من جانب المتعلم سواء كان تعمله من خلال اكتشافاته وخبراته الخاصة أو من خلال تعلمه على أيدي أناس آخرين .

ويشار إلى علم التربية أحيانا بالبيداجوجيا Pedagogy . وهي كلمة ترجع في

أصلها إلى الإغريق وتعني " توجيه الأولاد " . وتتكون من مقطعين Paid وتعني ولد و agogus وتعني توجيه . والبيداجوج عند الإغريق تعني المربي أو المشرف على تربية الأولاد . وتشير بيترسون في كتابها عن التدريس الناجع (١٩٩٢) إلى أن مالكولم نويلز Malcolm Knowles في كتابه Self- Directed Learning (ص ٢٧) قد طور مصطلحا جديداً هو Andragogy كمصطلح مناسب لتعليم الكبار تمييزا له عن تعليم الصغار . وأنه يمكن أن يطلق على التعليم النشط . ذلك أن الطريقة البيداجوجية في نظر بيترسون مناسبة للصغار لأنها تؤكد على اعتماد المتعلم على المعلم في التدريس وعلى قيادته وسلطته ونفوذه . لكن مناسبة هذه الطريقة لتعليم الكبار هي محل تساؤل لأن للكبار خبراتهم وتجاربهم في الحياة. *

ويقدم معجم العلوم السلوكية عدة تعريفات للتربية من أهمها : (Wolman.p.13)

١ - أن التربية تعني التغيرات المتتابعة التي تحدث للفرد والتي تؤثر في معرفته واتجاهاته وسلوكه كنتيجة للدراسة والتعليم المدرسي .

٢ - أن التربية تعني نمو الفرد الناتج عن الخبرة أكثر من كونه ناتجا عن النضج .

ويقدم " جود " "Good" في معجمه التربوي أربعة معان للتربية :

أ - هي مجموعة العمليات التي من خلالها يقوم الفرد بتنمية قدراته واتجاهاته وصور أخرى من السلوك ذات القيمة الإيجابية في المجتمع الذي يحيا فيه .

ب - هي العملية الاجتماعية التي يخضع الأفراد من خلالها لتأثيرات بيئة أو وسط منتقى ومضبوط (كالمدرسة مثلا) وذلك حتى يمكن لهم أن يحققوا كفاءتهم الاجتماعية وأقصى نموهم الفردي .

جـ - هي الفن الذي بواسطته يتوفر لكل جيل من الأجيال معرفة الماضي في صورة منظمة .

---

* لمزيد من المعلومات عن هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف كتاب : الاتجاهات الحديثة لتعليم الكبار. عالم الكتب . ١٩٩٧

د - هي مصطلح عام يقصد به عادة المقررات المهنية التي تقدم في معاهد التعليم العالية لإعداد المعلمين . مثل : علم النفس التربوي - فلسفة التربية - تاريخ التربية - المناهج وطرق التدريس والإدارة والإشراف . . الخ (Good . p.202)

ماذا يقول فلاسفة التربية ومفكروها ؟

إذا رجعنا إلى ما يقوله فلاسفة التربية لتحديد مفهوم التربية نجد هناك عدة تعريفات : فقديما عرف أفلاطون فيلسوف الإغريق التربية بأنها تدريب الفطرة الأولى للطفل على الفضيلة من خلال اكتسابه العادات المناسبة . وهو يرى أن الاتجاه الذي سارت فيه التربية منذ البداية يحدد مستقبل حياة الفرد . ويؤثر عن أرسطو قوله إن الفرق بين المتعلم والجاهل كالفرق بين الحي والميت . وهو يرى أن التعليم خير مؤونة وزاد للشيخوخة أو خريف العمر . ويقول لودج : " هناك معنيان للتربية أحدهما واسع والثاني ضيق . أما المعنى الواسع فيعني أن التربية تعادل الخبرة أي خبرة الكائن الحي في تفاعله مع بيئته الطبيعية . أما في معناها الضيق فيقصد بها التعليم المدرسي " . ويعرف " ميلتون " التربية الصحية بأنها التربية التي تساعد الفرد على تأدية واجباته العامة والخاصة في السلم والحرب بصورة مناسبة وماهرة . و يرى " توماس الإكويني " أن الهدف من التربية تحقيق السعادة من خلال غرس الفضائل العقلية والخلقية . ويرى " هيجل " أن الهدف من التربية العمل على تشجيع روح الجماعة وتخليص الفرد من روح الأنانية . ويعرف " دوركايم " التربية بأنها الإجراء الذي تمارسه الأجيال الأكبر سنا على الأجيال التي لم تستعد بعد للحياة الاجتماعية . وهدف التربية إيقاظ وتنمية تلك الجوانب الجسمية والعقلية والخلقية للطفل التي يتطلبها منه كل من المجتمع والبيئة التي أعد من أجلها .

ويعرف " هرمان هورن " وهو أحد الفلاسفة المثاليين التربية بأنها العملية الخارجية للتوافق السامي مع الله من جانب الإنسان الحر الواعي الناضج جسميا وعقليا . كما يعبر عن هذا التوافق في بنية الإنسان العقلية والانفعالية والإرادية. ويقول " بستالوتزي " في معنى التربية إن التربية الحقة المثمرة تتمثل أمامي كشجرة غرسها على مقربة من مياه جارية . بذرتها الصغيرة تنمو منها الشجرة وتستمد منها صفاتها المدفونة في الطمي . والشجرة كلها سلسلة متصلة

الملقات مكونة من أجزاء عضوية . والإنسان يشبه هذه الشجرة . ففي الطفل تكمن تلك الملكات والقوى الإنسانية التي تنمو فيما بعد . كما أن الفرد وأعضاءه المختلفة لا تلبث أن تتشكل وتصير وحدة كاملة " . ويقول " ديوي " في التربية إني أعتقد أن الطفل الذي نريد تربيته فرد اجتماعي وأن المجتمع وحدة عضوية مؤلفة من أفراد . وإذا نحن أسقطنا العامل الاجتماعي من حساب الطفل بقينا أمام شيئ مجرد . وإذا أسقطنا العامل الفردي من المجتمع لم يبق إلا جمهور بغير حركة أو حياة . من أجل ذلك كان لابد للتربية أن تبدأ بالنظر في قوى الطفل واهتماماته وعاداته . وكان لابد أن تضبط بالرجوع إلى هذه الاعتبارات ، و لابد أن تفسر على الدوام هذه القوى والاهتمامات والعادات بمعرفة ما تدل عليه. ولابد من ترجمتها إلى نظائرها الاجتماعية أي إلى اللغة التي بها تستطيع القيام بخدمة اجتماعية . وفي عبارة أخرى نجد أن " جون ديوي " وهو أحد فلاسفة التربية البراجماتيين يعلن أن :" التربية قد تعرف بأنها عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة بهدف توسيع وتعميق مضمونها الاجتماعي " . وهكذا يرى "ديوي " أن التربية نمو إلى ما هو أحسن بالنسبة للفرد والجماعة . وفي رأيه أنه ليست هناك أهداف ثابتة للتربية .

ويتفق جون ديوي مع " فروبل " على أن للتربية وجهين أو جانبين : أحدهما سيكولوجي والآخر اجتماعي . ومن ثم فإن التربية تعني بتربية " فرد في مجتمع" فالاعتبارات السيكلوجية تمثل قاعدة لعملية التربية . وكذلك طبيعة مجتمع تمثل قاعدة أخرى لها . والتربية تحدث من خلال اشتراك الفرد في المجتمع . ويتفق "بستالوتزي " مع " فروبل " على أن التربية يجب أن تستهدف الإصلاح الاجتماعي من خلال تنمية امكانيات الفرد . وتبعا للتفكير المسيحي " فإن التربية تعني بصفة أساسية إعداد الإنسان لما ينبغي أن يكون عليه ولما ينبغي أن يفعله هنا على الأرض بقصد بلوغ الغاية العليا في الآخرة " .

والتربية في الإسلام تعني بلوغ الكمال بالتدريج . ويقصد بالكمال هنا كمال الجسم والعقل والخلق والدين ، لأن الإنسان موضوع التربية . والإنسان خليفة الله على الأرض ، وكرمه على كثير من خلقه وجعل الملائكة تسجد له . ولذلك يجب أن تأتي تربية الإنسان متمشية مع مطالب هذه الخلافة بجوانبها المختلفة وسنفصل ذلك عند الكلام عن خصائص المفهوم الشامل للتربية الإسلامية . ويرى

الشيخ محمد عبده (١٨٤٩م - ١٩٠٥م) أن التربية هي الطريق الوحيد لنهضة الأمة الإسلامية وتجديد أوصالها . وفي ذلك يقول : إنني أدعو إلى التربية لأنني عرفت أية ثمرة تجنبها الأمم من غراس تغرسه اليوم وتقوم على غراس تغرسه اليوم وتقوم على تنميته السنين الطوال " . وهو يرى أن فقر العلوم والتربية أشد ضروب الفقر .

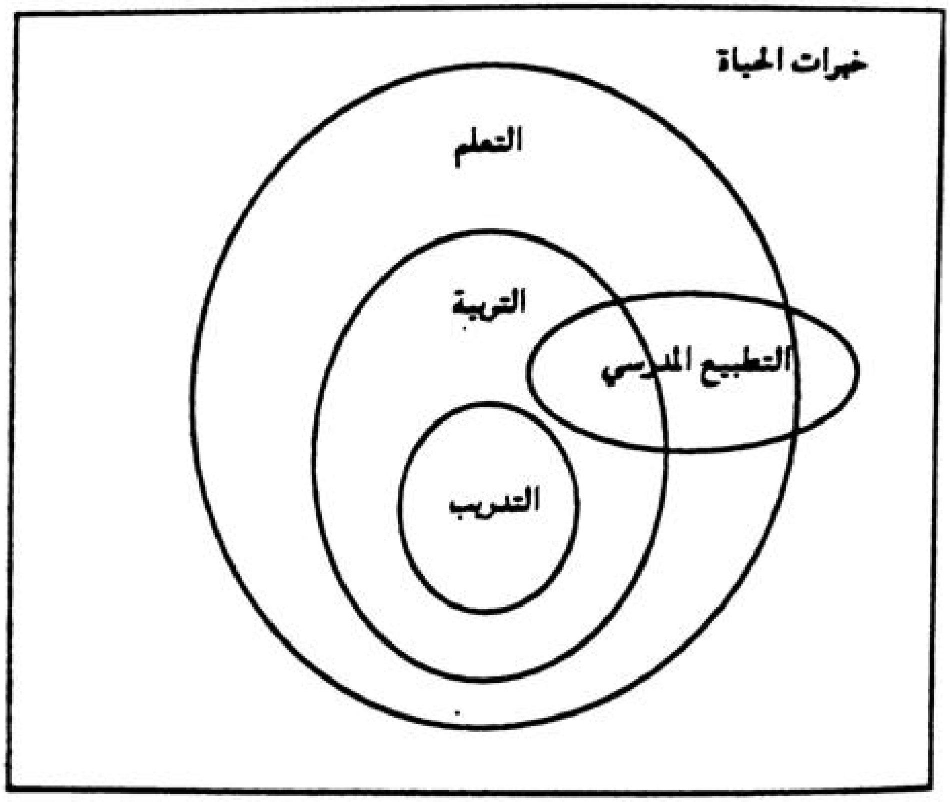
مفهوم التربية والمفاهيم الأخرى :

يختلط مفهوم التربية بغيره من المفاهيم الأخرى المتصلة كما سبق أن رأينا في عرضنا السابق لمفهوم التربية . ومن المفاهيم التي تختلط بالتربية مفهوم التعليم . وكثير من وزارات التربية في البلاد العربية تحمل الإسمين معا "التربية والتعليم" . ويقصد بالتربية هنا ما يدور في المدارس والمؤسسات التعليمية ، أي التربية المدرسية أو الرسمية .

ويختلط مفهوم التربية أيضا بالتعلم . والتعلم بصرف النظر عن تعدد نظرياته هو تغير في الأداء يحدث تحت شروط الممارسة . وهو بهذا المعنى يشمل الإنسان والحيوان . فكما أن الإنسان يتعلم فإن الحيوان أيضا يتعلم . ويختلف التعلم عن مفهوم التربية المدرسية في أن التعلم لا يقتصر على المدارس أو مؤسسات التعليم . فالإنسان يتعلم في داخل المدرسة وخارجها . كما أنه يتعلم طول حياته . وبهذا يختلف التعلم عن التربية المدرسية وإن كان إحدى وسائلها . كما أن التعلم يختلف عن التربية بصفة عامة سواء كانت مدرسية أو غير مدرسية في أنه يمكن أن يتم في ظل أي ظروف مقصودة أو غير مقصودة . أما التربية فإنها عملية مقصودة موجهة . وقد يختلط مفهوم التربية بالتدريب . والخلط المميز بينهما يتمثل في عملية التفكير النقدي . فالتربية على عكس التدريب تتضمن تفكيرا نقديا . في حين أن التدريب هو عادة عملية محكومة يقصد بها اكتساب أو تحسين مهارات سلوكية كما هو معروف . وقد شاع في الماضي استخدام كلمة التدريب وما زالت تستخدم في مجالات التدريب المهني أو التدريب أثناء الخدمة وإن كان استخدام المصطلح الأخير في طريقه إلى الإندثار بالنسبة لميدان التربية والتعليم . فيكثر الآن على سبيل المثال استخدام " تربية المعلمين أثناء الخدمة " بدلا من تدريب المعلمين أثناء الخدمة .

ويمكننا توضيح العلاقة بين هذه المفاهيم بالقول بأنها ترتبط فيما بينها بدوائر تتسع وتضيق . وأوسع هذه الدوائر وأشملها دائرة الحياة بما فيها من خبرات هائلة يأتي بعدها دائرة التعلم وتليها في الإتساع يليها دائرة التربية ثم دائرة التدريب وهي أضيق الدوائر . أما التعليم المدرسي فإنه يشتمل على قطاع من كل من هذه الدوائر .

ويصور أحد رجال التربية العلاقة بين هذه المفاهيم المتداخلة بالشكل التالي :



العلاقة بين بعض المفاهيم المتصلة بالتربية

اختلاف النظرة إلى مفهوم التربية :

لقد اختلفت النظرة إلى التربية كما رأينا في التعاريف السابقة . ويبدو أن هذا الاختلاف قائم منذ فجر التاريخ . ففي عبارة مشهورة لأرسطو يقول فيها " تختلف الآراء حول موضوعات التربية . فالناس لا تتوحد فكرتهم بالنسبة لما ينبغي أن يتعلمه النشء ولا بالنسبة للكمال الإنساني ولا بالنسبة لأفضل حياة ممكنة . بل وليس من الواضح ما إذا كان الواجب توجيه التربية أساساً إلى العقل أو الخلق . وما إذا كانت مواد الدراسة المناسبة هي تلك المفيدة في الحياة أو تلك التي تصنع الكمال أو تلك التي تنمي أواصر المعرفة . ليس جميع الناس سواء

في تقديرهم للكمال الإنساني المتميز . ومن ثم فمن الطبيعي أن يختلفوا حول الإعداد المناسب للوصول إليه " . ومن الطبيعي بالنسبة لموضوع هام كالتربية أن تختلف وجهات النظر فيه . فقد ينظر إلى التربية على أنها تهذيب الخلق وتنمية الأخلاق الحميدة في الإنسان وتربيته على الكمال والفضيلة . وهذا هو مفهوم التربية بمعناها التهذيبي أو التأديبي . وقد ينظر إلى التربية على أنها عملية روحية لتعميق إيمان الإنسان بخالقه وتقوية صلته به . وقد يقصد بها تسامي الإنسان عن رغباته الدنيوية وحاجاته المادية والبيولوجية . وقد يقصد بها عملية إعداد الإنسان لحياة الكبار أو تكيفه لبيئته المادية والاجتماعية . وقد ينظر إلى التربية على أنها خدمة المثل العليا للمجتمع أو خدمة المثل العليا للفرد . وقد يجمع بين النظريتين في ظل الديمقراطية مثلا . وقد ينظر إلى التربية على أنها عملية تنمية اجتماعية للفرد والمجتمع معا . وقد ينظر إليها على أنها عملية اقتصادية تعني استثمار الأموال في الموارد البشرية التي هي عنصر هام من عناصر الإنتاج الرئيسية . ويصبح هدف التربية في ظل هذا المفهوم إعداد القوى البشرية المدربة التي تستطيع أن تقوم بدورها في مجال العمل والإنتاج . كما أن التربية لها دور رئيسي في عملية التنمية الاقتصادية ولها عائدها ومردودها الاقتصادي الذي يفوق أي عائد نحصل عليه من أي مجال استثماري آخر . وهذا هو مفهوم التربية بمعناها الاقتصادي . وقد يجمع بين أكثر من وجهة نظر من النظرات السابقة ، وقد يجمع بينها جميعا .

وهناك معنى آخر مخالف لكل ما سبق وهو أنه قد ينظر إلى التربية على أنها أحد فروع المعرفة الأكاديمية الذي ينقسم إلى تخصصات مختلفة في فلسفة التربية وأصولها وتاريخها ومناهجها وطرق تدريسها وغيرها من التخصصات التي تنقسم إليها التربية.وهذا هو معنى التربية بالمعنى المهني Professional. وهكذا يمكن القول بأن للتربية منطلقات إنسانية وقومية وتنموية وعلمية واجتماعية مهنية.كما أن هذه المنطلقات يمكن أن ترمي إلى تحقيق أهداف متعددة منها ما هو من أجل المحافظة على المجتمع وتماسكه . ومنها ما هو للتغير والتجديد أو البناء أو الحراك الاجتماعي .ومنها ما هو متصل بنمو المهنة وتقدمها

التربية كعملية ونتيجة :

قد ينظر إلى التربية على أنها غاية في حد ذاتها تستهدف مساعدة الفرد

على تحقيق ذاته وتنمية قدراته وإمكانياته وتزويده بالمهارات المعرفية والسلوكية وأنها العملية التي تمكنه من أن يحيا حياة حرة كريمة بعيدة عن قيود الجهل وشبح الفقر وإهدار القيم والكرامة الإنسانية .

وقد ينظر إلى التربية على أنها وسيلة لتحقيق كل ما سبق أو على أنها وسيلة لخدمة أغراض الدولة والمجتمع . وتصبح التربية في هذه الحالة وسيلة الدولة أو المجتمع في خدمة أغراضها التي تستهدفها . وقد يكون ذلك بدون التضحية بالفرد نفسه أو قد يكون في ذلك تضحية به وبقيمته وكرامته كما في التربية الديكتاتورية .

وبصرف النظر عن اختلاف النظرة إلى التربية فإنه يجب أن نميز بين التربية كنتيجة والتربية كعملية . فالتربية كنتيجة تعني ما يحدث للفرد من خلال النمو والتعليم باكتساب ألوان المعرفة والمثل العليا والنمو الجسمي والعقلي والانفعالي والوجداني والاجتماعي . وهي كعملية تعني كل المؤثرات التربوية والثقافية التي يتعرض لها الفرد بصورة منظمة موجهة من خلال منظمات متخصصة أو بصورة غير منظمة من كل القوى المعلمة والمربية في المجتمع كالأسرة والمؤسسات الدينية وجميع وسائل الإعلام والاتصالات الجماهيرية وجماعة الرفاق والصحبة وغيرها .

وقد سبق أن أشرنا إلى أن التربية عملية نمو الفرد . ولكن ليس كل عملية نمو تصاحب الإنسان أو تطرأ عليه تعتبر تربية إلا إذا كانت في الاتجاه المرغوب من قبل الأسرة والمجتمع ومنظماته الدينية والثقافية والتربوية . فهناك ألوان من السلوك غير المرغوب فيه يكتسبها الفرد من قرناء السوء . وهي لا تعتبر تربية لأنها لا تحظى بالقبول من المجتمع .

وهناك مظاهر من النمو الإنساني لا تدخل في نطاق التربية . فظهور الأسنان ونمو الشعر مثلا كلها مظاهر للنمو الإنساني تحدث نتيجة للنضج . وهي مظاهر للنمو مرغوب فيها . وتعتبر ضرورية لاكتمال صورة الإنسان كما أرادها الخالق عز وجل . كما أنها ضرورية لما يترتب عليها من أهمية لبقاء الإنسان واستمراره في الحياة من ناحية ، وما تستلزمه من مطالب تربوية مترتبة عليها من ناحية أخرى . والنمو الجسمي مثلا يحتاج إلى تمرين وتدريب وممارسة ورياضة ليشب قويا صحيحا مؤديا لوظائفه بانتظام . ويترتب على ذلك نتائج إيجابية لوظائف الجسم الأخرى . إن المثل يقول " العقل السليم في الجسم السليم " . وهو ما

يوضح العلاقة العضوية بينهما .

وهكذا يمكن تقسيم مظاهر النمو التي تحدث للإنسان إلى نوعين رئيسيين تبعا لأسباب حدوثها . فمنها ما يحدث نتيجة النضج وهو ما أشرنا إليه من قبل . ومنها ما يحدث نتيجة التعلم ، ويشمل ذلك كل ألوان السلوك المكتسب للإنسان من مهارات ومفاهيم وعادات واتجاهات وقيم وغيرها . وهناك علاقة عضوية بين النضج والتعلم فالنضج أساس التعلم . فتعلم الإنسان لمهارة الكتابة مثلا يتطلب مستوى معينا من النضج الجسمي وتعلمه المعارف والعلوم يتطلب أيضا مستوى من النضج العقلي وهكذا .

وهذا النمو الذي يطرأ على الإنسان سواء كان جسميا أو عقليا أو نفسيا أو اجتماعيا يحدث نتيجة تفاعل الإنسان مع بيئته المادية والاجتماعية التي يعيش فيها . وهذا يعني تداخل عناصر مختلفة في بيئة الإنسان في إحداث هذا النمو . وتشمل هذه العناصر كل القوى المعلمة في المجتمع إلا أن هذه القوى تختلف فيما بينها تبعا لدرجات القصد في التربية . فبعضها قد يؤدي إلى نمو الإنسان دون أن يكون هناك غرض مقصود لإحداث هذا النمو من جانب القوى المحدثة له . ولهذا تختلط مظاهر النمو المرغوب فيها وغير المرغوب فيها نتيجة لذلك . فالفرد يتعرض لخبرات سارة ومؤلمة . كما يتعرض لمواقف مختلفة في بيئته الطبيعية ويتعلم منها أشياء غير مقصود تعلمها لذاتها : وهذا النوع من النمو يطلق عليه تربية البيئة أو الوسط .

وهناك أيضا مظاهر أخرى للنمو تحدث نتيجة قيام الأسرة أو المؤسسات الدينية والاقتصادية والعسكرية . وفي مثل هذه الحالة يكون النمو مقصودا لذاته لكنه يأتي من جانب أفراد أو هيئات تختلف عن هيئات التربية والتعليم بمعناها المدرسي . ويطلق على هذا النوع من التربية التربية غير المدرسية تمييزا له عن التربية المدرسية والتي تتم في نطاق منظم من خلال تنظيم مدرسي له برامجه ومناهجه . وله معلموه ومشرفوه والقائمون عليه . فهذا النوع من التربية تبلغ درجات القصد فيه حدها المهني الأقصى لأنها تعتبر أن وظيفتها الأولى هي التربية . وهي تهدف إليها عن قصد وتكرس كل جهودها للبلوغ إلى أهدافها .

خلاصة :

يمكننا أن نستخلص من كل التعريفات السابقة أن التربية عمل إنساني . وهذا يعني أن للإنسان طبيعة خاصة يتميز بها عن جميع التصنيفات الأخرى من الكائنات الحية .

والتربية عملية نشاط متعلق بالأفراد ، فمعنى أننا نربي أننا نقوم بعملية نشاط . ومعنى أن يكون الفرد قد تربى أن يكون قد مر بعملية نشاط . فالتربية لا تعني في التحليل النهائي المعرفة أو المهارة والأخلاق ، ولكنها تعني أن الفرد قد تربى من خلال عملية النشاط .

والتربية عملية نمو تتضمن ما يصبح عليه الفرد في المستقبل . وهي عملية توجيه بمعنى أن التربية تتطلب إشرافا تربوية على الفرد الذي يتربى ، ويتم ذلك التوجيه عن طريق الأفراد المسموح لهم بالقيام بعملية التوجيه . كذلك يمكن للذات أن توجه الفرد لنموه . وهي ما تسمى بالتربية الذاتية وهي جزء هام من العمل التربوي كله . وكذلك يمكن أن يكون التوجيه قصديا متعمدا كالصديق الذي يوجه نمو صديقه عن قصد يعتبر مربيا . وعمليات التوجيه القصدية ترمي إلى التأثير في نمو الفرد وفي تعلمه . ومن هنا يمكن أن نصل إلى تعريف التربية بأنها عملية قصدية يتم عن طريقها توجيه الأفرد لنمو أفراد آخرين . إن الاعتراض الرئيسي على هذا التعريف للتربية هو أنه تعريف ضيق جدا لأنه يؤكد على التوجيه القصدي للنمو الإنساني . بينما يمكن أن يتعلم الإنسان أيضا بغير قصد وتعمد . ويمكن أن يرد على هذا النقد بأن التعريف الضيق مقصود لذاته لأنه يعطي درجة من الدقة والتحديد دون إهمال للمعاني العادية الهامة . وهذا التعريف وسط بين المفهوم الضيق للتربية بأنها " التعليم في المدرسة " والمفهوم الواسع للتربية " بأنها الحياة " (فينكس : ١٩٦٥).

تطور مفهوم التربية :

شهد مفهوم التربية عدة تطورات هامة على مر العصور . فكان هذا التطور نتيجة التحولات الاجتماعية من جانب ، واتساع النظرة العلمية إلى ميدان التربية من جانب آخر . ومن أهم هذه التحولات :

١ - أن ميدان التربية انتقل من مرحلة الجهود المبعثرة وغير المنظمة عندما كانت

التربية مسئولية الأسرة وغيرها من قطاعات المجتمع إلى مرحلة الجهود المنظمة التي تخطط لها البرامج وتنظم لها المشروعات وتكرس لها الجهود وتصدر بشأنها القوانين والتشريعات التي تنظمها وترسى قواعدها .

٢ - أنها انتقلت من مرحلة احتكار الأسرة لها إلى مرحلة المنظمات المتخصصة التي تقوم بها وتشرف عليها وتوجهها . وتظهر إلى جانب الأسرة المؤسسات الدينية والعسكرية والاقتصادية . وأخيرا ظهرت المدرسة كمنظمة تربوية رسمية .

٣ - أنها انتقلت من مرحلة تعليم القلة والصفوة إلى تعليم جماهير الشعب . كل الشعب . فقد كانت التربية في الماضي مقصورة على فئة مختارة من الناس قادرة اقتصاديا واجتماعيا . أما الآن فقد أصبحت التربية حقا لكل إنسان تعترف به المواثيق الدولية والقومية على السواء . وترتب على ذلك التزام كثير من الدول بتوفير حد أدنى من التعليم لكل أبنائها بصرف النظر عن الجنس أو اللون أو العقيدة أو المكانة الاجتماعية . وقد يعجب الإنسان من النمو الكمي الهائل الذي حدث في ميدان التربية خلال السنوات الأخيرة مما يدل على مدى التحول الجماهيري للتربية والتعليم في عصرنا الراهن . كما يتزايد من ناحية أخرى عدد السنوات التي يقضيها كل فرد في المدرسة مما يدل على مدى التوسع الرأسي إلى جانب التوسع الأفقي . وقد جاء هذا بالطبع نتيجة لنمو المفاهيم الاجتماعية وغلبة المؤسسات الديمقراطية من ناحية ، وزيادة آمال الناس ومطامحهم في الحياة من ناحية أخرى . وترتبط جماهيرية التعليم وزيادة الطلب الاجتماعي عليه بالضغوط الهائلة التي يواجهها أي نظام تعليمي في أي بقعة من العالم لكي يسمح باستمرار وعلى كل المستويات بقبول أعداد متزايدة من التلاميذ . ومن يدري ربما يأتي الوقت الذي تصبح فيه المراحل الجامعية العليا للتعليم حقا جماهيريا أيضا .

٤ - أنها انتقلت من كونها عملية تعليمية ضيقة تعنى بالحفظ والاستظهار والتحصيل إلى كونها عملية ثقافية دينامية تتسامى بعقل الإنسان وفكره وضميره وخلقه . كما تتكامل فيها الأبعاد الجسمية والنفسية والاجتماعية وغيرها . وأصبحت التربية تقوم على مفهوم شامل متكامل له أبعاد فردية

واجتماعية معا .

٥ - أنها انتقلت من كونها عملية مرحلية تنتهي عند مرحلة تعليمية معينة أو زمن معين إلى كونها عملية مستمرة مدى حياة الإنسان من المهد إلى اللحد. فالإنسان يتعلم ما بقي فيه حياة .

٦ - وانتقلت التربية بمفهومها المهني من كونها عملية يستطيع أن يقوم بها أي فرد إلى كونها عملية مهنية تتطلب الإعداد والمران قبل ممارستها . وهكذا تتزايد النظرة إلى التربية كمهنة لها احترامها كغيرها من المهن . ومع أن التربية لم تصل بعد إلى الدرجة التي تفرض فيها كل قواعد المهنة وأصولها لاعتبارات معروفة فإنها لاشك ماضية في هذا الطريق .

التربية والتعليم كمهنة :

إن التربية والتعليم مهنة من أشرف المهن وأقدسها بعد الرسالات السماوية . وهي في الواقع أساس غيرها من المهن . فمن الذي يكون الطبيب والمهندس والمحامي ورجل الدين والأدب والفن . إنه المعلم . فالمعلم هو أساس تكوين الأفراد في المهن المختلفة . ولم يعد التعليم مهنة من لا مهنة له كما كان في الماضي . وإنما أصبح عملية لها أصولها التي ينبغي أن يلم بها من يتصدى للاشتغال بالتعليم من خلال إعداده إعدادا مهنيا في معاهد وكليات خاصة .

وكل الحقائق والمعلومات التي يلم بها المعلم عن العملية التربوية وشخصية المتعلم ونموه ومطالب هذا النمو من الناحية التربوية والمنهج المدرسي وأصوله وطرائق التدريس المختلفة واستخدام تكنولوجيا التعليم كلها جوانب أساسية يلم بها المعلم وتكون الحس المهني لديه . فالتعليم مهنة لأنه يقوم على التخصص ويحتاج لإعداد طويل يتدرب فيه معلم المستقبل على أن يعد نفسه عقليا وعمليا للدخول في المهنة . والتعليم مهنة لها دستور أخلاقها الذي ينص على أن هدف المهنة خدمة المجتمع قبل أن يكون هدفها الكسب المادي . كما أن هذا الدستور الأخلاقي يفرض على المعلم ألا يبخل على تلاميذه بالمعرفة وأن يعلمهم الحقيقة ولا شيء غير الحقيقة . ولا يجوز له أن يستغل ضعف تلاميذه بالسيطرة الفكرية عليهم أو ينقل إليهم تعصبه لفكرة معينة . وعليه أن يكون موضوعيا في معالجة القضايا العلمية والجدلية على السواء ، وأن يكون بناءا لا هداما . فالدور المهني

للمعلم يجعل منه عضوا نافعا للمجتمع يخدم أهدافه الكبرى . ولا يجوز للمعلم أن يحصل على مكاسب شخصية من تلاميذه أو من آبائهم . ولا يجوز له أن يسخرهم لخدمته .

والتعليم مهنة أيضا لها روابطها المهنية ونقاباتها واتحاداتها التي تحفظ للمهنة شكلها الرسمي والتنظيمي وتكون حامية لها من خلال ما تضعه من شروط تنظم الدخول في المهنة كما تنظم واجباتها والتزاماتها . إن التربية والتعليم مهنة تتوسل بالنظرية من أجل خدمة التطبيق . وهي في ذلك شأنها شأن المهن الأخرى لها أصول متعددة تستوحي منها أبعادها وخصائصها . ويلزم دارسي التربية والمشتغلين بها على السواء معرفة تلك الأصول وإدراك هذه الأبعاد حتى يتكون الحس المهني لديهم ويتعمق إيمانهم بالمهنة ويزيد حرصهم على نموها وتطورها . ولاشك في أن تعميق الجوانب المهنية للتربية يزيد من علو مكانتها وارتقاء شأنها في نظر المجتمع . وإن مما يزيد من قدر المعلم ومكانته في مجتمعنا المعاصر أن يصبح معلما مقتدرا يمارس المهنة على أصول علمية لا يلم بها غيره .

إن ما يميز المعلم عن غيره هو أن المعلم المهني يستند في ممارسته للمهنة وفي اتخاذه للقرارات التربوية المختلفة على أسس علمية يمده بها الإعداد المهني الطويل الذي تلقاه قبل دخوله المهنة . في حين أن المعلم غير المهني - ونعني به الذي لم يسبق له إعداد مهني في كليات التربية - فإنه يمارس المهنة ويتخذ قراراته التربوية بالاجتهاد الشخصي والمحاولة والخطأ . والفرق كبير بين النوعين . وإن مما يزيد من مكانة مهنة التعليم ويرفع من شأنها أن يتوحد المصدر الذي يتخرج منه المعلم بصرف النظر عن المرحلة التي يعمل بها . وإذا كانت مطالب الإعداد ستختلف بالطبع باختلاف المرحلة التعليمية التي يعد لها المعلم فإن هذا لا يعني تعدد مصادر إعداد المعلم ، بل يجب توحيد هذه المصادر في مصدر واحد .

إن توحيد مصدر إعداد المعلم أمر تفرضه النظرة إلى التربية كمهنة شأنها في ذلك شأن المهن الأخرى . وإذا كان الطبيب يعد في كلية الطب والمهندس في كلية الهندسة والمحامي في كلية الحقوق ، فإن إعداد المعلم يجب أن يتمثل في كلية التربية باعتبارها الصيغة المهنية المناسبة . ويجب أن يترك أمر إعداد المعلم أيضا شأنه شأن المهن الأخرى إلى الجامعة وليس لوزارات التربية والتعليم . فوزارة الصحة مثلا لا تقوم بإعداد الطبيب ، وكذلك الحال بالنسبة للمهن الأخرى ،

فلماذا تقوم وزارة التربية بالإشراف على إعداد المعلم ؟ ، وإذا كان التطور التاريخي لمهنة التعليم قد حتم أن تقوم وزارات التربية بهذا الدور فقد آن الأوان لكي تتخلى وزارات التربية عن هذه المسئولية للجامعات وقد توفرت لها كل إمكانيات القيام بهذا الدور في إعداد المعلم . إن هذا التوحيد سيكون له آثار بعيدة المدى على مستقبل تطور مهنة التعليم والارتقاء بشأنها والارتفاع بمستواها وتحقيق وحدة المهنة وتقاوتها وتكاتفها وضمان الوصول بمستويات المهنة إلى معدلات عالية من الكفاءة والفاعلية .

إن النظام التكاملي لإعداد المعلم كما هو متمثل في كليات التربية يعتبر صيغة مناسبة لإعداد المعلم ويجب تعزيزه والأخذ به في كل الدول العربية . ويجب ألا يفهم من هذا الكلام أننا نريد الوقوف عند صيغة واحدة جامدة ، وإنما ما نعنيه توحيد الصيغة كمصدر ، كما تتوحد كليات الطب والهندسة وغيرها كمصادر للإعداد للمهن . وفي نطاق صيغة كليات التربية يمكن الأخذ بنظم متنوعة لإعداد المعلم كالنظام التناوبي أو المعاود أو المتسارع الذي يجمع بين الإعداد والعمل في الميدان في نفس الوقت . ويجب أن ينظر إلى النظام التتابعي لإعداد المعلم المتبع حاليا على أنه نظام يمكن أن يوصف بأنه في حقيقته نظام للطوارئ أو الباب الخلفي للدخول إلى مهنة التدريس . ولهذا النظام عيوب كثيرة في مقدمتها أنه لا يجتذب أحسن العناصر لأن من يلتحق بهذا النظام يكون من خريجي الجامعة الذين لم يتيسر لهم العمل الذي يتطلعون إليه فيتوجهون عن غير رغبة عادة إلى طريق التدريس كملاذ أخير . وبدلا من هذا النظام يمكن النظر في إطالة سنوات إعداد المعلم في كليات التربية إلى خمس سنوات بدلا من أربع . وهو ما تفرضه التطورات الراهنة في مهنة التعليم .

ويحق لنا أن نتساءل هنا : هل هناك حقيقة فرق بين أداء المعلم المهني وغيره؟ إننا أحيانا نسمع من المسئولين في وزارات التربية والتعليم وهي الوزارات التي تستخدم المعلمين أنهم لا يلحظون فرقا حقيقيا في الأداء بين المعلم التربوي وغيره . وهذه قضية خطيرة لأنها وإن كانت تشير إلى ضعف إعداد المعلم التربوي فإنها أيضا توحي بأن التعليم أمر يقدر عليه أي إنسان ، أي أنها تؤكد ما يقال عادة بأن التعليم مهنة من لا مهنة له . وهنا مكمن الخطر . إننا نريد أن نرتقي بالتعليم ليصبح في مصاف المهن الراقية . وهذا لا يتأتى إلا إذا سلمنا بضرورة

الإعداد المهني ووضعنا له الضمانات الكفيلة بإنجاحه وزيادة فاعليته .

إن المعلم التربوي المهني يستند في قراراته التربوية كما أشرنا إلى الأصول العلمية للعملية التربوية التي تدرب عليها خلال إعداده كمعلم . وهو يتعلم من خلال هذا الإعداد ما يساعده على تكوين الحس المهني لديه . كما يمكنه من إصدار الأحكام المهنية . فالحقائق والمفاهيم والأسس والنظريات التي يتعلمها عن شخصية المتعلم من حيث نمو قدراته واستعداداته ودوافعه واهتماماته وميوله وقوانين التعلم المختلفة وشروط التعلم الجيد ونظرياته المختلفة وما يتعلمه عن المادة الدراسية وأسس اختيارها وتقديمها للمتعلم وطرائق التدريس واستخدام تكنولوجيا التعليم وأساليب التعليم المستخدمة تزوده بالمهارات المعرفية والسوكية التي تمكنه من ممارسة عمله على أسس علمية وليس بطريقة ارتجالية اجتهادية . كما أن المواد الدراسية التاريخية والفلسفية والمقارنة التي يدرسها تتكامل فيما بينها لتكون لديه الخلفية المهنية والمناخ المناسب الذي يمكنه من ممارسة عمله بطريقة عقلانية رشيدة . ومن هنا فلابد من أن ينعكس كل ذلك على أداء المعلم المهني ، ولابد له أن يكون متميزا في هذا الأداء عن غيره ممن لم يتلقوا هذا الإعداد المهني.

أهمية التربية :

سبق أن أشرنا إلى كلام الشيخ محمد عبده بأن التربية هي الطريق لنهضة الأمة الإسلامية . وفي عبارة مشهورة للرئيس الأمريكي الأسبق ليندون جونسون في الستينات قوله : إن الحل لكل مشكلاتنا القومية يتلخص في كلمة واحدة "التربية والتعليم" (Haralambos and Holborn : p . 730). ذلك أن التربية تلعب دورا رئيسيا هاما في حياة الشعوب جميعها المتقدمة منها والنامية على السواء . فقد برزت أهمية التربية وقيمتها في تطوير هذه الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية وفي زيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات الحضارية التي تواجهها . وتبدو أهمية التربية في الجوانب الآتية :

١ - أنها أصبحت استراتيجية قومية كبرى لكل شعوب العالم ، وأصبحت من حيث الأولوية لاتقل عن أولوية الدفاع والأمن القومي إن لم تزد عليهما . وذلك أن رقي الشعوب وتقدمها وحضارتها تعتمد على نوعية أفرادها . والعبرة إذن هي في كيف البشر لا بكمهم وعددهم. وفي الماضي حكمت

بريطانيا الهند التي يسكنها مئات الملايين من البشر بعدة مئات من الموظفين الحكوميين . وإسرائيل بتعدادها الذي لا يتعدى المليونين تتحدى مائة وخمسين مليونا من العرب وما يزيد على أضعاف هذا العدد من المسلمين . وإذا كنا نتكلم عن نوعية البشر فإن هنا يبرز على الفور أهمية الدور الذي تقوم به التربية باعتبارها المسئولة عن هذا الجانب النوعي في الإنسان الذي هو بدوره موضوع التربية.ولهذا الأهمية الاستراتيجية للتربية ارتبطت بها ظواهر لم تكن مألوفة من قبل في العصور السابقة. ونعني بذلك ظاهرة مثل هجرة أو سرقة العقول البشرية وظاهرة التجسس الصناعي وغيرها.وكلها ظواهر تشير إلى الأساليب الملتوية التي تلجأ إليها الدول المعاصرة تحت ضغط الاحتياجات القومية الملحة للحصول على نوع من البشر من ذوي الخبرة الفنية أو المعلومات المتقدمة التي لاتتوفر لها ذاتيا .

ولتزايد أهمية التربية في حياة الشعوب أصبحت تمثل اهتماما قوميا لكل الحكومات والشعوب . ولايمكن لأي حكومة الآن أن تترك الحبل على الغارب في ميدان التربية أو التعليم لتتولاه الجهود المحلية أو الخاصة دون توجيه قومي من جانب الدولة . وهذه ظاهرة تنسحب بدرجات متفاوتة على كل شعوب العالم المعاصر حتى في الدول التي درجت التقاليد التربوية بها على اعتبار التعليم ليس مسئولية الحكومة وإنما هو مسئولية السلطات المحلية أو الولايات . وأوضح أمثلة على ذلك التحول الحادث الآن في التعليم الأمريكي والبريطاني . وكلتا الدولتين تولي على المستوى القومي اهتماما متزايدا قد يصل أحيانا حد التعارض مع المقررات الدستورية في حالة التعليم الأمريكي . وما أردنا أن نؤكده هنا أن التربية أصبحت تمثل عصب الحياة للشعوب المعاصرة . وهي لهذا تعتبر مسألة حيوية على جانب كبير من الأهمية ترصد لها هذه الشعوب الأموال اللازمة وتخطط لها وتوجهها .

٢ - أنها عامل هام في التنمية الاقتصادية للمجتمعات . فالعنصر البشري أهم ما تمتلكه أي دولة حتى بالنسبة للدول الفقيرة في مواردها الطبيعية وثرواتها الاقتصادية كاليابان مثلا التي تعتبر نموذجا حيا لدور التربية في تنمية العنصر البشري القادر على تحقيق التقدم والرخاء لبلاده . وهذا

أمثلة أخرى مشابهة من الدانمارك وكوريا الجنوبية . لقد تأكد الدور الهام الذي تقوم به التربية في زيادة الإنتاج القومي وبالتالي زيادة الدخل القومي . وأصبح ينظر إلى التربية من الناحية الاقتصادية على أنها استثمار في الموارد البشرية . كما أن التربية لهادور هام آخر في تنشيط المؤسسات الصناعية والإنتاجية من خلال تطوير المعرفة وأساليب العمل والإنتاج بهذه المؤسسات . وهناك كثير من الدراسات العالمية التي أولت اهتماما لدراسة العائد الاقتصادي للتعليم وأوضحت بما لا يدع مجالا للشك أن هذا العائد يفوق أضعافا مضاعفة نظيره من أي عائد آخر يأتي عن طريق أي استثمار في أي مجال آخر غير مجال التعليم . إن الفرد هو هدف التنمية ووسيلتها . وهو أمر تضعه كل دول العالم المعاصر نصب أعينها .

٣ - أنها عامل هام في التنمية الاجتماعية ، ومع أنه لايمكن فصل التنمية الاقتصادية عن التنمية الاجتماعية للارتباط العضوي الوثيق بينهما ، فإن هذا الفصل له ما يبرره من جانب المعالجة العلمية . فللتربية دورها الهام في التنمية الاجتماعية للأفراد من حيث كونهم أفرادا في علاقة اجتماعية تفرضها عليهم أدوارهم المتعددة في المجتمع كالقيام بدور المواطنة الصالحة القادرة على تحمل المسئوليات والقيام بالواجبات التي تفرضها هذه المواطنة وممارسة الحقوق والواجبات القومية والاجتماعية والقيام بدور الأب والأم ودور الزوج أو الزوجة وغيرها من الأدوار الاجتماعية . ولاشك في أن نجاح القيام بهذه الأدوار يتوقف على درجة النضج التربوي والوعي الثقافي والفكري لدى الفرد . وبمعنى آخر يتوقف على مدى نجاح التربية في تكوين الاتجاهات السليمة لدى الفرد نحو المؤسسات المختلفة في المجتمع ونحو نفسه ونحو أهله ومواطنيه ونحو مجتمعه ككل ، بل ونحو الإنسانية جمعاء .

٤ - أنها ضرورة لإرساء الديمقراطية الصحيحة . فهناك مثل يقول : " كلما تعلم الإنسان زادت حريته " . وهذا يعني ارتباط الحرية بالتعليم ، فالتعليم إذن يحرر الإنسان من قيود العبودية والجهل . والحرية أو الديمقراطية لايمكن ا تعمل في ظل الأمية أو الفقر الثقافي . ولايمكن أن نتصور شخصا جاهه

يمارس بنجاح حقوقه السياسية في الانتخاب والتصويت أو إبداء الرأي والمشورة . وهنا بالطبع يبرز أهمية التربية في تكوين المواطن الحر المستنير القادر على المشاركة الواعية في تقدم بلاده .

٥ - أنها ضرورة للتماسك الاجتماعي والوحدة القومية والوطنية . فالتربية عامل هام في توحيد المشارب والاتجاهات الدينية والفكرية والثقافية لدى أفراد المجتمع . وهي بهذا تساعدهم في خلق وحدة فكرية تمكنهم من التفاهم والتفاعل . وتؤدي إلى ترابطهم وتماسكهم . ويمكن للتربية أن تكون سلاحا ذا حدين . فكما أنها وسيلة للوحدة الفكرية والقومية فإنها يمكن أن تكون وسيلة لتفريق الناس وإيجاد العداوة بينهم كما يحدث في الدول العنصرية كجنوب إفريقيا وأمريكا في الماضي القريب . ففي هذه الدول كانت تستخدم التربية سلاحا للهدم والتدمير ضد الجانب الآخر بدلا من أن تكون سلاحا للبناء والتعمير كما هو المفروض . ونظرا لأهمية التربية في إرساء قواعد الوحدة القومية للبلاد فإن السلطات الحكومية في مختلف الدول تحرص على توحيد الاتجاهات التربوية والتعليمية داخل بلادها وتحريم كل نشاط تربوي أو تعليمي يتعارض مع ذلك . ومن الضمانات التي تتخذها الدول عادة في تحقيق ذلك ، فرض إشرافها على التعليم الأجنبي أو الخاص أو أي تعليم آخر يتوقع منه اتجاهات تربوية متباينة .

٦ - أنها عامل هام في إحداث الحراك الاجتماعي . ويقصد بالحراك الاجتماعي في جانبه الإيجابي ، ترقي الأفراد وتقدمهم في السلم الاجتماعي . وللتربية دور هام في هذا التقدم والترقي لأنها تزيد من نوعية الفرد وترتفع بقيمته بمقدار ما يحصل منها . ومن ثم يتحسن دخل الفرد ويزداد بمقدار ما يجيد من مهارات معرفية وعملية لازمة لسوق العمل والإنتاج . ويترتب على زيادة دخله تحسن في وضعه الاقتصادي وبالتالي ارتفاع وضعه الاجتماعي نتيجة لعلو مكانته في نظر الناس . يضاف إلى ذلك أن التربية إلى جانب مايترتب عليها من ارتفاع الوضع الاقتصادي تعمل على ترقية أذواق الفرد واهتماماته ، وترفع من مستوى طموحه وتفجر آماله في الحياة. وهذه كلها عوامل تؤدي بالفرد في النهاية إلى الترقي في السلم

الاجتماعي . وكما أن التربية يمكن أن تكون في جانبها الإيجابي حراكا اجتماعيا إلى أعلى ، فإنها في جانبها السلبي تكون حراكا اجتماعيا إلى أسفل عندما يقل حظ الفرد منها ويهبط بمستواه عما ينبغي أن يكون عليه نسبة لأهله وأسرته . ولذلك تعتبر التربية عاملا هاما في تحسين معيشة الأفراد وتلويب الفوارق الطبقية بينهم . كما أنها في النهاية تضيف إلى تحسين المستوى الاجتماء للمجتمع ككل . وترفع من قدرته الذاتية على إحداث التقدم الاجتماعي المنشود .

٧ - أنها ضرورية لبناء الدولة العصرية ، ويعتبر الكلام السابق عن الجوانب المختلفة لأهمية التربية مندرجا تحت هذا العنوان ، فالدولة العصرية محصلة لكل هذه الجوانب . ومفهوم الدولة العصرية واسع مطاط ويتسع لكل هذه الجوانب . وإذا كانت الدولة العصرية تعني الدولة التي تعيش عصرها على أساس من التقدم العلمي والتكنولوجي ويتمتع فيها الفرد بالحياة الحرة الكريمة ويرفرف على جوانبها أعلام الرفاهية والعدالة الاجتماعية ، فإن التربية تلعب الدور الرئيسي في إحداث كل ذلك . ولذلك تعتبر التربية المدخل الحقيقي لتقدم الشعوب وتحقيق عزها ورخائها .

التربية من منظور وظيفي :

انصب اهتمام الباحثين الوظيفيين بالإجابة على سؤالين رئيسيين هما :

١ - ما وظيفة التربية في المجتمع ككل ؟ وهذا السؤال من المنظور الوظيفي لاحتياجات النظام الاجتماعي يتطلب تقويم الدور الذي تقوم به التربية في الحفاظ على القيم المشتركة والتضامن الاجتماعي بين أفراد المجتمع .

٢ - ما العلاقة الوظيفية بين التربية وأجزاء النظام الاجتماعي الأخرى ؟ وهذا السؤال يؤدي إلى فحص العلاقة بين التربية والنظام الاقتصادي وكيف تساعد هذه العلاقة في تحقيق تكامل المجتمع ككل .

ومن الكلام السابق يتضح أن النظرة الوظيفية للتربية تميل إلى التركيز على الاسهامات الإيجابية للتربية للحفاظ على بقاء واستمرار النظام الاجتماعي . وسنتناول في السطور الآتية آراء بعض الفلاسفة والعلماء الذين يمثلون النظرة الوظيفية .

١ - إميل دوركايم : Emile Durkiem التربية والتضامن الاجتماعي :

يرى إميل دوركايم عالم الاجتماع الفرنسي المشهور أن الوظيفة الرئيسية للتربية هي نقل معايير المجتمع وقيمه من جيل لآخر. وفي ذلك يقول :

« إن المجتمع لايستطيع البقاء إلا إذا تحققت درجة كافية من التجانس بين أفراده . والتربية من جانبها تعمل على تعزيز وتخليد هذا التجانس بتنشئة الطفل منذ البداية على السمات الضرورية المشتركة التي تتطلبها الحياة الاجتماعية ».

ويرى دوركايم أن ارتباط الفرد بمجتمعه يتأتى عن طريق تنمية إحساسه بالانتماء والتبعية والالتزام نحو هذا المجتمع . فالتربية من خلال تدريس التاريخ تعمل على تنمية هذا الاحساس لدى الفرد . وعندما يقدم تاريخ الأمة حيا للأطفال فإنهم يعرفون تاريخ أجدادهم العظام وسرعان ما يعرفون أنهم جزء من نظام أكبر منهم ، وبالتالي يتولد لديهم شعور بالولاء والالتزام نحو هذا النظام .

المدرسة والقواعد الاجتماعية :

يرى دوركايم أن المدارس في ظل المجتمع الصناعي المعقد تقوم بوظيفة لاتستطيع أن تقوم بها الأسرة أو مجموعة الرفاق . فأعضاء الأسرة تربطهم علاقة القرابة وجماعات الرفاق تربطهم علاقات الاختيار الشخصي . أما العلاقة بالمجتمع ككل فلاتقوم على نفس الأساس . فالأفراد يتحتم عليهم أن يتعلموا التعاون مع من هم ليسوا أقرباءهم أو أصدقاءهم . والمدرسة تقدم المناخ المناسب لتعلم ذلك . لأنها تعتبر مجتمعا مصغرا أو صورة مصغرة من المجتمع الكبير . وفي المدرسة يتفاعل ويتعامل الطفل مع باقي الأطفال في ضوء مجموعة من القواعد الثابتة . وهذه التجربة تمهد له بطريقة طبيعية تعلم التعامل مع أعضاء المجتمع الكبير في ضوء قواعده وقوانينه العامة . ولذلك فإن دوركايم يرى ضرورة قيام المدرسة بفرض الالتزام بقواعدها على الأطفال . كما يرى أن يكون العقاب على قدر خطورة الإخلال بهذه القواعد ومقدار الضرر الذي حدث نتيجة المخالفة . ويجب في هذه الحالة أن يوضح للفرد السبب في عقابه . ومن هنا يتعلم الطفل أنه من الخطأ الإخلال بالقواعد والنظام العام والتصرف ضد مصلحة الآخرين . كما يتعلم الطفل أيضا أن يضبط نفسه ويتحكم في سلوكه وتصرفاته

لتفادي العقاب فحسب ، وإنما أيضا لما يسببه سوء السلوك من إخلال وتدمير للمجتمع ككل . وفي ذلك يقول دوركايم :

« إن الطفل باحترامه لقواعد وقوانين المدرسة يتعلم احترام القوانين بصفة عامة . وهو عندما يتعلم ضبط النفس والتحكم فيها منذ الصغر فإنه يشب عليه وتصبح عادة لديه » .

التربية ونظام وتقسيم العمل :

يرى دوركايم أن التربية تكسب الفرد مهارات معينة ضرورية لوظيفته في مستقبل عمله . وهذه الوظيفة مهمة بصفة خاصة بالنسبة للمجتمع الصناعي الذي يقوم على التخصص في تقسيم العمل . والمجتمع قبل الصناعي لم يكن في حاجة إلى التخصص في العمل . ولذلك كان الآباء يعلمون أبنائهم حرفهم دون حاجة إلى تعليم رسمي في المدرسة .

ويرى دوركايم أن المجتمع الصناعي يحتاج إلى تضافر جهود المهن والتخصصات المختلفة . وهذا الاعتماد المتبادل لأفراد المجتمع في شتى تخصصاتهم يؤدي إلى تضامنهم وتكاتفهم وتعاونهم . ومن هنا يستخلص دوركايم أن المدرسة تعمل على توحيد المجتمع وتجانسه وتعايشه من جانبين أحدهما تنشئة الفرد على القيم المشتركة للمجتمع الكبير . ثانيهما اكسابه المهارات الضرورية اللازمة للإنتاج الصناعي .

تالكوت بارسنز T . Parsons التربية والقيم العامة :

هو عالم اجتماع أمريكي مشهور . ويرجع الفضل إليه في بلورة النظرة الوظيفية إلى التربية . وقد حظيت هذه النظرة بالصورة التي عرضها بارسونز بقبول كبير بين أهل الاختصاص . وقد كتب بارسونز في أواخر الخمسينيات يقول إن المدرسة تقوم بعد الأسرة بالدور الرسمي للتطبيع الاجتماعي . فهي تعمل كحلقة وصل بين الأسرة وبين المجتمع الكبير لإعداد الفرد للقيام بدوره فيه . وإذا كان الفرد في الأسرة يعامل على أساس صلة القرابة والميلاد فإنه في المدرسة والمجتمع الكبير يقاس على أساس القيم العامة السائدة . وهو يتفق مع دوركايم في أن المدرسة صورة مصغرة للمجتمع الكبير . وأنها تعد الفرد لدوره في مستقبل عمله على أساس تكافؤ الفرص والقدرة على الإنجاز . لأن المجتمع الصناعي في

نظر بارسونز يتطلب قوة عمل قوية الدافعية موجهة نحو الإنجاز في العمل . ويرى باسونز أن نظام التعليم وسيلة فعالة لتحديد دور الفرد في المجتمع . وعلى حد تعبيره فإن هذا النظام التعليمي يقوم بوظيفة تحديد مكانة القوى البشرية في مستقبل عملها ودورها في المجتمع . ومن هنا فإن المدرسة عندما تقوم بوظيفة التعليم والاختبار والتقويم للتلاميذ فإنها تعمل على المزاوجة بين الفرد وأحسن الأدوار التي تتناسب مع قدراته وامكانياته . أي أن المدرسة أهم وسيلة لتحديد أدوار الأفراد في المجتمع على أساس الجدارة والكفاءة .

التربية من المنظور الحر أو الليبرالي Liberal :

يؤمن كثير من المربين وفلاسفة التربية بالنظرة الحرة أو الليبرالية في التربية . وهذه النظرة على عكس النظرة الوظيفية تركز على التربية في علاقتها بالفرد أكثر من علاقتها بالمجتمع . والهدف الرئيسي للتربية في ظل هذه النظرة هو تنمية ذاتية أو شخصية الفرد ، وهذا هو الهدف المباشر . وهناك هدف آخر غير مباشر هو تنمية المجتمع .

ومن أشهر فلاسفة التربية الذين دعوا إلى التربية الحرة أو الليبرالية المربي الأمريكي ذائع الصيت جون ديوي . وهو يرى أن وظيفة التربية تشجيع الأفراد على تنمية كل إمكانياتهم وقدراتهم ككائنات بشرية . وهو يركز بصفة خاصة على تنمية العقل وقدراته . فالتمدرس يساعد على تنمية الجوانب الجسمية والعاطفية والروحية لكل فرد كما ينمي مواهبه و قدراته العقلية . وقد انتقد ديوي التعليم الأصم أو تلقين المعلومات في المدرسة ونادى بطريقة تدريس تقدمية تقوم على التعلم من خلال الخبرة والممارسة وعمل الأشياء . وهذه الطريقة تساعد الطفل على تنمية مهاراته المعرفية والعملية اللازمة لحل أي مشكلة تصادفه . كما أنها تولد الدافعية لديه للتفكير الناقد والتعامل العقلاني مع البيئة المحيطة به والعالم من حوله . ويؤمن ديوي ومن نحا نحوه من المربين التقدميين أن التربية التقدمية تمثل جزءا حيويا هاما من أي نظام ديمقراطي سليم . لأن السلطة والقوة للشعب وهو مصدر السلطات في ظل الديمقراطية . ولاديمقراطية بدون مواطن مستنير قادر على التفكير وحسن استخدام حقوقه ومسئولياته . والتربية الحرة هي أساس الديمقراطية ، فلا تربية حرة في ظل الدكتاتورية .

وقد كان للتربية التقدمية تأثير على السياسة التعليمية الأمريكية خلال الستينات وامتد تأثيرها على السياسة التعليمية في بريطانيا خلال الستينيات والسبعينيات . وعرفت هذه التربية أيضا باسم التربية المتمركزة حول الطفل ، وفي منتصف السبعينيات شهدت بريطانيا حملة قوية تزعمتها الصحافة بعدما كشفت تقارير المفتشين على المدارس من ضعف مستوى التلاميذ في تعلم المهارات الأساسية الثلاث وهي القراءة والكتابة والحساب . وعزي ذلك إلى أسلوب التربية الحرة في معاملة الأطفال في المدرسة وماترتب على ذلك من التسيب والإخلال بالنظام المدرسي وانعدام الضوابط للتوجيه والإرشاد . وترتب على ذلك العدول عن نظام التربية الحرة المتمركزة حول الطفل خلال الثمانينيات والتسعينيات إلى تربية جديدة موجهة نحو إعداد الفرد للمجتمع الصناعي وتنمية الثروة القومية .

إيفان إلليتش Ivan Illich اللامدرسية :

تختلف نظرة إيفان إلليتش عن النظرة التقليدية للتربية الحرة في الدعوة إلى تغييرات جذرية متطرفة للنظام التعليمي تقوم على أساس تجريد المجتمع من المدارس وإلغائها . ونادى بأن التمدرس غير ضروري بل إنه مضر للمجتمع . ولم يكن الليتش مربيا بحكم إعداده وتأهيله لكنه درس اللاهوت والفلسفة وعمل عدة سنوات في نيويورك كقسيس كاثوليكي .

ويرى إلليتش بأن المدارس غير فعالة في تعليم المهارات اللازمة لكسب العيش والحياة .ولذلك فهي تتعارض تماما مع الأفكار التربوية التي يؤمن بها . وهي تقوم على أن الأفضل هو ترك تعليم هذه المهارات لأولئك الذين يستعملونها في حياتهم اليومية (مثل تعليم النجارة يترك للنجار) . وهو يرى أن التعلم الحقيقي ليس نتيجة التدريس في المدرسة ، وإنما بانخراط الفرد مباشرة في عملية التعلم بطريقة عملية . وهو يرى أن معظم ألوان التعليم لا يحتاج إلى معلم . وقد نظر إلى المدارس على أنها مؤسسات للقهر تلقن التلميذ وتقتل فيه الابتكارية والخيال من خلال منهجها الخفي . فالتلميذ يساق إلى التعلم ولا رأي له فيما يتعلمه . ولكي ينجح التلميذ لابد له أن يتوحد مع النظام التسلطي القهري للمدرسة . وفي النهاية يحصل على شهادة تعتقد المدرسة جدلا أنها تؤهله للدخول إلى دنيا الحياة وسوق العمل . ويرى إلليتش أن النظام التعليمي هو أصل وجذر

مشكلات المجتمع الصناعي الحديث . ولذلك نادى بإلغاء المدارس وتجريد المجتمع الحديث منها .

التربية من المنظور الديمقراطي الاجتماعي :

يتشكل المنظور الديمقراطي الاجتماعي للتربية من جانبين رئيسيين . أحدهما يتعلق بتكافؤ الفرص التعليمية . والثاني يتعلق بتحقيق الرفاهية الاجتماعية والتقدم والنمو الاقتصادي . أما فيما يتعلق بالجانب الأول فقد برز نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى المنظور الوظيفي الذي يدعي بأن التعليم يقدم للأفراد فرصا حقيقية متساوية . وكذلك الانتقادات التي وجهت إلى المنظور الليبرالي على أنه فشل في تنمية امكانيات وقدرات الفرد . كما انتقد النظام التعليمي على أنه فشل في كفالة الفرص التعليمية المتساوية لأبناء الطبقات الفقيرة واتجه منحازاً للطبقة المتوسطة والأعلى . وانتقدت أيضا الثنائيات التي كانت تسود أنظمة التعليم في الماضي على أنها غير ديمقراطية ولا تحقق العدالة الاجتماعية لأنها تميز بين تعليم الغني وتعليم الفقير . كما تعالت الصيحات والدعوات بضرورة تدخل الدولة في التعليم لضمان تحقيق تساوي الفرص للجميع .

وتؤمن النظرة الديمقراطية الاجتماعية بأن التعليم إذا ما أحسن تنظيمه يستطيع أن يكفل بالعقل العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص . وعندئذ يستطيع أن يكون أداة فعالة في إحداث الحراك الاجتماعي Social Mobility وتذويب الفوارق بين طبقات المجتمع .

أما فيما يتعلق بالجانب الثاني وهو تحقيق الرفاهية والتقدم الاقتصادي للمجتمع فيقوم على أساس دور الأفراد في القيام بذلك . لأن التعليم عندما يقوم على أساس الجدارة والكفاءة لا نيل الميلاد ، وعندما يحقق العدالة وتكافؤ الفرص للجميع ، وعندما يتعلم الفرد إلى أقصى ما تسمح به قدراته وإمكانياته فإن المحصلة النهائية لكل ذلك أن كل فرد يستطيع أن يسهم بكل طاقاته في تقدم المجتمع وتحقيق رفاهيته . ذلك أن بذل الطاقة والجهد من جانب الأفراد في أي ميدان من ميادين العمل يعتبر استثمارا بشريا لايقل أهمية عن استثمار رأس المال . وعندما يعمل الجميع ويسهمون في زيادة الانتاج القومي فإن ذلك يعود بالرفاهية على جميع أبناء المجتمع . وقد تعزز هذا الجانب في النظرة الاجتماعية

الديمقراطية للتعليم بانضمام رجال الاقتصاد إلى جانب رجال التربية في الدعوة بأن التعليم لايعتبر مجرد خدمة تقدمها الدولة ، وإنما هو استثمار في المصادر البشرية . وأصبح ينظر إلى نظام التعليم على أنه الجهاز المسئول عن إعداد القوى البشرية المدربة المؤهلة للعمل في كل ميادين العمل والانتاج . وقد انتشرت هذه الدعوة وذاع صيتها خلال الستينيات والسبعينيات وامتدت إلى الثمانينيات . وبعدها بدأت تظهر خيبات الأمل نتيجة فشل نظم التعليم في تحقيق التقدم الصناعي والاقتصادي المنشود . ووجهت إليه الانتقادات على أنه لايخرج أفراد صالحين للعمل ، وبذلت محاولات كثيرة للمزاوجة بين المهارات التي يجب تعليمها في المدارس والمهارات اللازمة للعمل والانتاج . كما عملت محاولات كثيرة لإيجاد أنظمة بديلة للتدريب والتأهيل المهني . وكانت الضربة القاضية عندما شهدت كثير من الدول الصناعية المتقدمة بصفة خاصة ركوداً اقتصاديا عاما مازالت تعاني منه حتى الآن .

التربية من منظور إسلامي :

يقدم لنا عبد الرحمن الكواكبي (١٨٤٨ - ١٩٠٢م) برنامجا تربويا متكاملا من المنظور الإسلامي فيقول : « والحكومة العادلة تعنى بتربية الأمة من وقت تكون الجنين ، بل قبله بسن قوانين للزواج الصالح ثم بالعناية بالقابلات والأطباء ثم بفتح بيوت اللقطاء ، ثم بإنشاء المكاتب والمدارس وتنظيم خططها متدرجة إلى أعلى مرتبة ثم تسهيل الاجتماعات والإشراف على المسارح ثم تشجيع النوادي وإنشاء المكتبات وإعلاء شأن النوابغ بإقامة النصب ونحوها . ثم بتنمية المشاعر القوية بشتى أنواعها وتيسير الأعمال وغير ذلك . (أحمد أمين : زعماء الإصلاح : ص ٢٦٣) .

وفي البلاد العربية يتزايد الأخذ بنظام التعليم المختلط في المرحلة الابتدائية وبدرجة أقل في التعليم الجامعي ، لكن الاتجاه الغالب في التعليم الثانوي هو الفصل بين الجنسين في مدارس خاصة بكل منهما .

المرأة ومهنة التدريس :

تشير البيانات الاحصائية إلى أن المرأة تحتل نسبة أكبر من الرجل في مهنة التدريس في معظم أجزاء العالم المعاصر . وأن هذه النسبة تزداد بصفة خاصة في التعليم الابتدائي فتصل إلى حوالي ٧٥٪ وفي الثانوي تصل إلى حوالي ٥٠٪ . ويوضح هذا الجدول نسبة النساء في مهنة التدريس في الدول المختلفة .

الدولة	النسبة المئوية للنساء في مهنة التدريس	
	في المدارس الثانوية	في المدارس الابتدائية
انجلترا	٤٥٪	٨٠٪
اسكتلندا	٤٢٪	٨٥٪
روسيا	٦٨٪	٨٠٪
فرنسا	٥٥٪	٦٨٪
امريكا	٤٦٪	٨٣٪
كندا	٣٨٪	٧٩٪
اليابان	٢٤٪	٥٥٪
إيطاليا	٥٥٪	٧٨٪

ومع أن هذه النسب قد حدث فيها تغيير منذ نشرها إلا أن الاتجاه العام يظل ثابتا وربما كانت التطورات الحديثة تشير إلى تزايد نسبة المرأة في مهنة التعليم . وبالنسبة للبلاد العربية فإن الاتجاه نحو رجحان كفة المرأة في مجال التدريس . وفي الدول الخليجية بالذات لحد أن التدريس يعتبر ميدان عمل المرأة لعزوف الرجال الوطنيين عنه من ناحية وتزايد خريجات كليات التربية من ناحية أخرى .

الفصل الرابع

مفاهيم تربوية

نعرض في السطور التالية بعض المفاهيم التربوية الهامة التي تتصل بالتربية أو التي ترتكز عليها النظرية والتطبيق التربوي .

١ - الحرية الأكاديمية : Academic Freedom

هي مظهر هام من مظاهر ديمقراطية النظم التعليمية . ويقصد بالحرية الأكاديمية حرية التعليم والتدريس . ويختلف مفهوم الحرية بالطبع تبعا لاختلاف الأيديولوجية السياسية والاجتماعية ، وكذلك تبعا لاختلاف الأغراض التربوية .

وتعتبر الحرية الاجتماعية مثلا أعلى لكل المربين تقوم على أساس الاعتقاد بأن البحث عن الحقيقة هو شيء هام لدرجة لايجوز معها فرض قيود عليه مهما كانت النتائج التي يتوصل إليها وما تثيره هذه النتائج من جدل ونقاش طالما أنها في حدود القوانين والأعراف المرعية في المجتمع . إنها تتعلق بحق الإنسان في أن يفكر بحرية وأن يبحث بحرية وأن يتعلم أيضا بحرية ، لكنها ليست حرية مطلقة لأن الحرية المطلقة لا وجود لها كما سنوضح فيما بعد.

إن الجذور التاريخية للحرية الأكاديمية يمكن أن نرجعها للإغريق . وقد ضرب سقراط أروع الأمثلة على الحرية الأكاديمية عندما تجرع السم راضيا دون أن يغير رأيه أو يتحول عما كان يعتقد أنه حق وصواب ولو أدى به الأمر إلى الموت .

وفي العصر الوسيط في أوربا في ظل نظام الاقطاع استطاعت الجامعات أن تحافظ لنفسها على درجة كبيرة من الحرية الأكاديمية ، لكن هذه الدرجة انخفضت في فترة الإصلاح الديني . فقد كان للاختلافات الدينية وتعدد المذاهب أثر في تقييد الحرية الأكاديمية لضمان الولاء لجماعة معينة . وقد ظلت هذه القيود حتى القرن الثامن عشر تقريبا عندما بدأت المدارس العلمانية المدنية غير الدينية في الظهور نتيجة لحركة انفصال الدولة عن الكنيسة في أوربا . وبالنسبة لأوربا فإن تقلص السلطان الديني والسياسي للدولة ساعد على نمو حرية الفكر .

وقد ظلت الجامعات طيلة القرون الماضية تنعم بالحرية الأكاديمية باعتبارها

معلما رئيسيا من معالمها . أما بالنسبة لغيرها من معاهد التعليم والمدارس فإن الأمر كان بين مد وجذب تبعا للظروف السياسية والاجتماعية .

وفي ظل الإسلام نجد أن الحرية الأكاديمية مكفولة في حدود ما شرع المعبود الأعلى ، فلا إكراه في الدين ولا إكراه في العلم . بل إن الاجتهاد وهو تحكيم العقل سمة مميزة ليقظة التفكير الإسلامي وتقدمه . ولم يقفل باب الاجتهاد إلا في العصور المظلمة التي تجمد فيها الفكر وأتت بأسوأ النتائج بالنسبة للعقلية الإسلامية.بل إن التفكير وهو لب الحرية الأكاديمية فريضة إسلامية لدرجة أن المفكر الكبير عباس محمود العقاد ألف كتابا بعنوان:"التفكير فريضة إسلامية". كما أن النظر العقلي في الإسلام من الواجبات المفروضة على المسلمين .

٢ - الحرية والنظام :

الحرية بمعناها المطلق لا وجود لها على أرض الواقع . وقد توجد في خيال الفلاسفة ، ذلك أن الحرية لاتعمل في فراغ وإنما تستمد مضمونها من النظام . وهما معا يمثلان وجهي عملة واحدة . خذ مثالا لرجل ترك وحده في الصحراء . هل يعتبر هذا الرجل حرا يتصرف كما شاء ؟ إن حريته محدودة بظروف المكان . فهو إن أراد أن يأكل أو يشرب لايجد ما يأكله أويشربه ، فأين حريته إذن ؟ . فالحرية إذن تعني النظام . ولتوضيح ذلك نتساءل : هل سير القطار على القضبان تقييد لحريته ؟ أم أن هذه القضبان في الواقع شرط لحريته في الحركة وإلا لما سارعلى الإطلاق ؟ . خذ مثالا آخر لسائق السيارة الذي يسير في الشارع وعليه أن يتوقف عندما يرى الضوء الأحمر ولا يسير إلا إذا رأي الضوء الأخضر. هل يعتبر هذا قيدا على حريته ؟ وهل يمكن له أن يدعي بأنه حر في قيادة السيارة دون مراعاة القواعد والأصول . إن حريته هنا مرتبطة بالنظام . وبالمثل يمكن التمثيل بلاعب الكرة في الملعب . هل هو حر في أن يضرب الكرة في أي اتجاه ؟ أم أن حريته مقيدة بأصول اللعبة وقوانينها .

وهكذا يجب أن نفهم الحرية بمعناها الإيجابي . إنها الحرية القادرة على تحقيق الهدف في ظل النظام . وهذا النظام بدوره يؤكد الحاجة إلى الاعتماد المتبادل للأفراد في المجال الاجتماعي . والواقع أن هناك عدة عوامل تحدد الحرية منها عوامل داخلية وأخرى خارجية . أما العوامل الداخلية فهي تتعلق بالإنسان نفسه . ذلك أن التركيب الجسمي والعقلي والنفسي للفرد يحدد مدى حريته .

فالإنسان ذو الجسم الضعيف الهزيل أو الذي يعاني من مرض أو نقص جسمي لايعتبر حرا في نطاق القيود التي تفرضها عليه هذه الأبعاد الجسمية . فهو ليس حرا أن يأكل ما يشاء أو يحيا كما يشاء وليس حرا في أن يتخلص من الألم الذي يعانيه . وبالعكس يمكن القول عن الجسم الصحيح . فصحة البدن إذن شرط للحرية . ولذلك يعتبر كل تقدم في الميدان الصحي في البلاد عاملا هاما لتحقيق حرية الأفراد كما أن التربية الحديثة لابد أن تتضمن العناية بالجسم وتقويته .

والناحية العقلية للفرد شرط آخر لحريته . ذلك أن الذكاء الإنساني ضروري للحرية . فنجاح الإنسان في حياته يتوقف على تصرفه الذكي . وأمور الحياة لاتستقيم لإنسان غبي . . بل إن الحياة نفسها تلفظه وتحاربه باستمرار وحيثما كان . والإنسان الذكي هو الإنسان القادر على الفهم السليم والتصرف الصحيح وإدراك العلاقات بين الأشياء في أهدافها القريبة والبعيدة . هو الإنسان المبدع المفكر القادر على التخيل الذي يساعده على تشكيل امكانيات المستقبل واحتمالاته .

والحرية لايستقيم عودها مع الجهل . فكيف يكون الإنسان حرا لفهم ما حوله من ظواهر الكون والحياة والتعامل الاجتماعي الرشيد وهو جاهل . إن الجهالة قيد على عقله وفكره ، وبالتالي لايمكن أن يكون حرا . وهناك مثل معروف يقول "كلما تعلم الإنسان زادت حريته " . ولهذا فإن ذكاء الإنسان وتثقيف عقله وفكره ضرورة تفرضها حريته . وعلى أي برنامج تربوي أن يولي هذه الجوانب عناية كبرى . وكذلك الناحية النفسية للفرد بأبعادها المختلفة من حب وكره وتعصب وتحيز وتقبل ورفض ، كلها تحدد سلوك الإنسان . فكيف يستطيع الإنسان ادعاء حريته وهو في الواقع عبد عادة مثل التدخين أصبحت متمسكة لديه ومستحكمة فيه لدرجة لايستطيع أن يمتنع عنها ؟ إنه قد يدخن رغم أنفه بحكم قوة العادة وسيطرتها عليه حتى مع أنه من الناحية العقلانية يعرف مضار التدخين على ماله وصحته . فهل نعتبر هذا الإنسان حرا ؟ إن حرية الإرادة شرط ضروري لحرية الإنسان ، ولايمكن لإنسان أن يكون حر الإرادة وهو غير قادر على التحكم فيها إذ أنه يستسلم لرغباته ونزواته أو دوافعه الجامحة . ولذلك يجب على التربية أن تهدف إلى غرس العادات السليمة عند الإنسان منذ بواكير الطفولة وأن تهتم بالقدوة الصالحة والبعد عن قرناء السوء وأن تربي الفرد على التحكم في نفسه

ليستطيع أن يكبح زمامها وأن يسيطر عليها كما ينبغي أن تربى ضمير الفرد لأنه خير عاصم له وعندها يمكن أن يكون الإنسان حرا . ذلك أن الحرية الحقيقية لاتتوفر إلا في ظل الشخصية الكاملة المتكاملة . أما كيف يكتسب الإنسان هذا الكمال والاكتمال فهو موضوع التربية برمته .

أما العوامل الخارجية التي تحد من حرية الإنسان فتتمثل في البيئة المادية والاجتماعية التي تحيط بالإنسا . هذه العوامل الخارجية الهامة هي التي تحدد حريته . فالفقر والغنى مثلا صورتان لمدى ما يتيحه أي مجتمع من ثروة لأفراده . وكلتاهما تحدد مدى الاختيارات والامكانيات المتاحة للإنسان وبالتالي تحدد حريته . ولذلك يعتبر تحسين مستوى معيشة الأفراد عاملا هاما نحو الحرية . ومن ناحية أخرى نجد أن الإنسان الحديث قد استطاع السيطرة على ثرواته المادية والطبيعية بمقدار ما أتيح له من تقدم تكنولوجي هائل . وهو شرط ضروري لحياة المجتمعات المدنية . إلا أن التقدم في هذا الجانب كان بمعدل أسرع من معدلات النمو في الجوانب الأخرى الداخلية والخارجية المحددة للحرية .

ويجب على التربية أن تزود الأفراد بالمهارات المعرفية والسلوكية التي تنفعهم وتمكنهم من زيادة دخلهم وتحسين مستوى معيشتهم وتنمي تطلعاتهم وآمالهم في الحياة . كما يجب على التربية أن تزود الإنسان أيضا بالمهارات المعرفية والعملية التي تمكنه من فهم عالمه الذي يعيش فيه وتمكنه من السيطرة على بيئته المادية واستغلال ثرواتها الطبيعية .

ومن ناحية أخرى نجد أن الإنسان نفسه يعتمد على غيره منذ أن كان نطفة أو علقة في بطن أمه . وهو محتاج إلى العناية والرعاية . وهذا الاحتياج يعني عدم حريته . فالإنسان المحتاج ليس إنسانا حرا . وهو بعد ولادته يظل محتاجا لهذه العناية . وفي تعامله وهو كبير راشد مع الآخرين محتاج إلى تعاونهم ومساعدتهم أيضا . ولايمكن له أن يحقق شيئا بمفرده إلا بتعاون الآخرين . ويزداد اعتماد الناس بعضهم على بعض بصورة متزايدة في المجتمعات الحديثة . وبدون مساعدة الآخرين لن يجد رغيف الخبز الذي يأكله أو الملبس الذي يلبسه أو المواصلة التي يركبها . وغيرها من الأمثلة التي لاتحصى . وهذا يعني تزايد اعتماد الناس بعضهم على بعض . كما يعني ارتباط حرية الفرد بحرية الآخرين .

وكذلك نجد أن المعايير والقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع وقوانينه

وتشريعاته كلها تمثل حدودا لمدى حرية الفرد . وهذا يعني لأي برنامج تربوي ضرورة العناية بتكوين الاتجاهات الصحيحة للفرد نحو نفسه ونحو مجتمعه ، وتنمية حساسيته الاجتماعية نحو النظام الاجتماعي وقيمه السائدة ، وتعريفه بها وتعويده على احترامها ، وكذلك احترام القوانين والتشريعات وحماية الملكية العامة .

إن أعلى مراتب الحرية هي الحرية الكاملة التي ترتبط بالله عز وجل . فهو الذي خلق الكون وأحسن صنعه وخلق الإنسان فأحسن تقويمه . ورتب للناس أمور حياتهم بما يحقق لهم الخير في الدنيا والآخرة . ولذلك يجب ألا تستمد الحرية التي ننشدها للفرد والمجتمع إلا منه وأصولها من المبادئ السامية التي رسمها لنا

ويصبح الفرد مقيدا في حريته بتأثير البيئة الاجتماعية والطبيعية وما نسميه حرية الاختيار أو الإرادة هي حرية ظاهرية مقيدة بالنظام . فالله سبحانه وتعالى بين لعباده الحلال والحرام وطريق الخير وطريق الشر وهداه النجدين وعلى الإنسان أن يختار بينهما إما شاكرا وإما كفورا *.

الحرية والسلطة والتربية :

يجب ألا ينظر إلى الحرية والسلطة على أنهما متضادان ، بل ينظر إليهما كوحدة متكاملة تكون فيها الحرية طبيعية ومنطقية وشرعية للسلطة . إننا إذا تركنا الفرد يفعل ما يريد بدون أية قيود أو نظام أو قواعد فإن هذا سيؤدي بالضرورة إلى الفوضى . وبهذا ينعدم معنى الحرية الحقيقي وينعدم معه احترام الآخرين أو القدرة على انجاز أي شيئ . وعلى سبيل المثال لكي تنظم الحرية الأخلاقية يجب أن تكون هناك قواعد قانونية أخلاقية تحمل الأطفال والراشدين على احترامها وتعديل سلوكهم في ضوئها . إن الحرية الحقيقية تعني مايجب علينا أن نفعله من خلال متطلبات السلطة . أو بمعنى آخر أن نفعل ما يسمح به القانون أو النظام الأخلاقي . فالطفل يتعلم الحرية تحت نظام القانون أو السلطة . والمعلم بالطبع ممثل لهذه السلطة . ولكي نتجنب إساءة استخدام السلطة يجب أن نتأكد من أن هذا الاستخدام يحقق الحرية لا الظلم والاستبداد . والمعلم يحسن

* لمزيد من التفصيل عن حرية الإرادة في الإسلام يمكن الرجوع لكتاب لنفس المؤلف بعنوان التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية . عالم الكتب . القاهرة . . ٢

صنعا إذا لم يمارس السلطة بطريقة جائرة بل يستخدمها بطريقة تحفظ كرامة الآخرين وانسانيتهم . وبعض المربين ينظرون إلى الحرية الأخلاقية على أنها تعني التحرر من أية قواعد أخلاقية . وهذا مفهوم خطأ لمعنى الحرية الأخلاقية . إن الطفل الذي يتعلم حرية الأخلاق يستطيع أن يرى أكثر من بديل أو حل واحد للمشكلة التي تواجهه . وبعد أن يقارن بين هذه البدائل أو الحلول بعقله وذكائه يستطيع أن ينتقي أفضلها ويتفاعل معه .

وهذه الفكرة تعبر عن الحرية التعليمية المقبولة عقلا . لأن بعض المربين قد ينظرون إلى الحرية كما لو كانت طبيعية للطفل . وهذا المفهوم ضيق المعنى . فالحرية الطبيعية التي لاترتبط بالقوة العقلية أو لاتوجه بها تكون حرية غير مسئولة قد تؤدي إلى تدمير التعاون المثمر البناء الذي يعتبر الأساس الطبيعي للنظام . وهذا يقتضي ألا نعزل بين الحرية الطبيعية والحرية الداخلية لفرد ، لأن حرية الفكر ينبغي أن يتاح لها الفرصة لتختبر نتائجها من خلال سلوكها العلني . والنظرة المناسبة للحرية هي أن تكون وسيلة لا غاية .

إن العلاقة الأساسية بين الحرية والسلطة قد تساعدنا في شرح نوع الحرية المعروفة بالتدريب على ضبط النفس . وبعض أنواع الضبط أو التنظيم شرط أساسي للحرية الحقة . وخلال السنوات الأولى من الطفولة يكون عادة مصدر الضبط متمثلا في بعض القوى الخارجية للطفل مثل الوالدين أو المدرس . ويكون الهدف من معظم الأنظمة الأخلاقية في الفلسفة التربوية هو أن يتحول التحكم الخارجي إلى تحكم داخلي . وهذا التحول التدريجي يمكن الطفل من أن يتعلم ويتدرب على الاستقلال الأخلاقي في ضبط الذات .

إن المناقشة السابقة كانت متمركزة على حرية التلميذ ، فماذا عن الحرية التي يتمتع بها المدرس ؟ وماذا عن شخصيته ؟ إن البعض سيجعل منه شيئا ضخما . بينما يقلل منها البعض الآخر لدرجة التلاشي والنظرة الأولى ستجعل من المدرس صاحب السلطة النهائية يحتاج إلى طاعة شخصية مباشرة من التلميذ . أما النظرة الثانية فتؤدي إلى أن التلميذ يجد وضعا اجتماعيا في المدرسة أقرب إلى الفوضى . والواقع أنه ليست هناك حرية حقيقية للتلاميذ إلا إذا كان المدرس حرا بالقدر الذي يجعل قدراته متاحة أو متوفرة للتلاميذ . وبما أن التربية عملية اجتماعية تعتمد على المشاركة فلا ينبغي أن نقلل من أهمية الشخص الذي له

أكبر المشاركة في المجموعة ألا وهو المدرس . وعلى هذا النحو يستطيع الأطفال أن ينموا قدراتهم الفردية . ولكن من ناحية أخرى يجب ألا نفترض أن المدرس فقط هو الذي لديه الجانب الإيجابي للمشاركة أو المساهمة فالأطفال أيضا لديهم خبرات مهمة . والمدرس سوف يدرب حريته تدريجيا في ضوء ذلك ولن يكون ذلك الديكتاتوري المستبد بل الناصح المتعاون الودود .

٣ - التربية الحرة Liberal Education :

هي التربية التي تهدف إلى تحرير العقل والروح وتتفادى التخصص الضيق ولا يقصد بها الإعداد المهني وإنما الإعداد للحياة وليس لكسب العيش . ويرجع مفهوم التربية الحرة إلى التربية الإغريقية القديمة ويمتد أثره إلى الآن في الممارسات المعاصرة . وقد لعبت الفنون السبعة الحرة دورا رئيسيا في تشكيل المنهج المدرسي في الدول الأوروبية لأكثر من ألف عام تلت . ومازالت بعض عناصرها قائمة حتى الآن في مختلف النظم التعليمية الغربية . بل إن في أمريكا كليات تحمل عنوان كليات الفنون أو الآداب الحرة Liberal Arts Colleges *. وقد سبق أن عرضنا في كلامنا عن المنهج المدرسي تفصيل الكلام عن الفنون السبعة الحرة .

٤ - المنطق والتربية :

يتعلق المنطق بدراسة أساليب التفكير ، ومن الأمور التي لايمكن انكارها أن تعليم الطالب كيف يفكر ويستنبط منطقيا هي مهمة صعبة رغم أنها مطلب تربوي هام . والواقع أن كثيرا من الناس الذين " لايفكرون بالمنطق " يخضعون لاشعوريا لانفعالاتهم . ولاشك في أن العوامل الضاغطة بالمجتمع المعاصر قوية لدرجة أن المتعلم غالبا ما يجد صعوبة في تحقيق التوافق مع الفكر غير الانفعالي وغير المتحيز والتبادل الحر للأفكار في المدرسة . وغالبا ما تغض المدرسة والأسرة نظرهما عن الموضوعية ذاتها التي ترمي إليها المدرسة .

والواقع أن المنطق هام للمدرسين لأسباب كثيرة . مثلا لايمكن تعليم شيئ و

* لمزيد من تفصيل الكلام عن هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف كتاب . تاريخ التربية في الشرق والغرب ، عالم الكتب ، ١٩٩٢ .

تعلمه بغير لغة . واللغة ترتبط ارتباطا وثيقا بالمنطق . ولكن اللغة قد تعوق التفكير المنطقي عند استخدامها انفعاليا . ونحن في كثير من الأحيان نستجيب لإحدى الأفكار إما سلبيا وإما إيجابيا تبعا للغة التي تعرض من خلالها . فمن المعروف أن للغة وظائف مختلفة منها الوظيفة الانفعالية والوظيفة الوجدانية والوظيفة الرمزية . وتتناول الوظيفتان الأوليان مشاعر الشخص وتفاعلاته الذاتية الشخصية . بينما تشير الثالثة إلى التبادل الفعلي للأفكار . وللوظائف الثلاث استخداماتها المناسبة في حياتنا . والشيء المهم هو أن نعرف نوع المهمة التي نطالب اللغة بأن تضطلع بها كلما استخدمناها . والمعلم يستطيع أن ينمي لدى التلميذ الجوانب الوظيفية المختلفة للغة. ففي دروس الدين والأدب والفنون تبرز الجوانب الانفعالية والوجدانية للغة . وفي دروس الرياضيات والعلوم الطبيعية تبرز الجوانب الرمزية الموضوعية المنطقية للغة .

ويجب على المتعلم أن يميز بين موضوع الدرس الذي يقوم بتفهمه ، وبين مشاعره الوجدانية الذاتية تجاهه . ويجب أن يبنى أحكامه التي يتوصل إليها على أساس من الموضوعية وعدم التحيز . إن الاستجابات الانفعالية حقيقة واقعة لكن يجب أن تكون في حدود الإطار الخاص باستخدامها وهي تكون أكثر مصداقية إذا ما قامت على أساس من التعقل والتفكير المنطقي .

ويحتل المنطق صميم العملية التعليمية . فتدريس موضوع أو حل إحدى المشكلات يتطلب خطوات معينة . ولكي تكون هذه الخطوات صحيحة على المعلم أن يعرف الخطوات المنطقية التي يجب اتخاذها ، وعليه أن يرسم خطة لعمله بطريقة منظمة بقدر الإمكان بحيث تصدر كل نقطة عن نقطة أخرى وتؤدي إلى غيرها . ويجب أن يوضح لتلاميذه سلسلة الأسباب والأفكار الكامنة وراء الخطوات المختلفة التي تصل إلى النتائج بواسطتها . فحفظ جدول الضرب مثلا لايؤدي إلى تعلم ذي بال ما لم يفهم التلميذ البناء المنطقي لذلك الجدول .

وفي عملية التدريس يقوم المدرس بالتعريف والتفسير والشرح والبرهنة والتقويم . وهذه عمليات منطقية يجب أن يكون المدرس ملما بها إذا ما أراد أن يقوم بتدريس طلبته بأكبر قدر من الفهم . والواقع أن النظرية التربوية وممارستها تحتاج إلى وضوح التصور وإلى الدقة العقلية البالغة وإلى الدقة في استخدام الألفاظ وهو ما تستطيع المعرفة بالفلسفة التحليلية تقديمه . ويمكن الرجوع إلى

كتاب فلسفة التربية لنفس المؤلف للوقوف على تفصيلات هذه المدرسة وغيرها من مدارس الفلسفة . إن السؤال الذي يثار كثيرا في التربية هو : أيهما أكثر منطقية : ترتيب المواد الدراسية على أساس منطقي أم على أساس سيكولوجي . أي هل تقدم المضمون على أساس تنظيم موضوعي لمادة المقرر تبعا لمرحلة النمو التي وصل إليها المتعلم (مثلا هل يجب أن تأتي دراسة الفيزياء بعد الجبر (ترتيب منطقي) أم هل يجب أن تدرس هذه المواد في أي وقت عندما يكون المتعلم مستعدا لها (ترتيب سيكولوجي). وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك .

وبالنسبة لاستخدام المنطق استخداما سليما في الممارسة التربوية يشير فلاسفة التربية إلى أهميته في الجوانب التالية :

١ - وضوح التفكير .

٢ - اتساق التفكير والقدرة على الإقناع .

٣ - الكفاءة والوثوق في المطالب المعرفية .

٤ - موضوعية مطالب المعرفة .

٥ - عقلانية الأخلاق والسلوك الهادف .

٥ - الالتزام العلمي والمهني في التربية :

شاع استخدام كلمة الإلتزام في الأدب في السنوات الماضية . ويقصد بها أساسا التزام الأديب بالتعبير عن قضايا بلده ومجتمعه وتكريس نفسه لخدمة هذه القضايا من وجهة النظر القومية والمصلحة الكبرى للبلاد . وبصرف النظر عما تثيره قضية الالتزام في الأدب من جدل فإن ما يهمنا هنا أن نشير إلى وجود اشتراك كبير في معنى الالتزام في كل من الأدب والتربية ، وإن كانت درجة الحساسية في استخدام المفهوم تزداد بصورة أكبر بالنسبة للتربية نظرا لطبيعتها الخاصة وطبيعة العلاقة التي تربط بين المربي وأبنائه وبين المعلم والمتعلم . ويمكن أن نميز بين جانبين رئيسيين لمعنى الالتزام في التربية :

أولهما : الالتزام بالأصول المهنية للتربية . فالتربية مهمة شأنها شأن أي مهنة أخرى من المهن الأساسية الرفيعة كالطب والقانون وغيرها . وهي لها أصولها المهنية التي ترتكز عليها وهذا يعني بالنسبة للمعلم أن يصدر في عمله مع تلاميذه عن هذه الأصول المهنية فلا يكون في عمله مرتجلا وإنما يكون ممارسـ

لما تعلمه من حقائق تربوية خلال إعداده المهني سواء كانت هذه الحقائق متعلقة بالمادة الدراسية أوطرائق تدريسها أو متعلقة بالتلميذ ونموه العقلي والنفسي والجسمي ومطالب هذا النمو من الناحية التربوية ، أو من حيث أصول التربية وركائز العملية التربوية وفلسفتها وأبعادها ، أو من حيث ارتباط العملية التربوية بالأهداف الاجتماعية وارتباط مايحدث في المدرسة بما يحدث خارجها في المجتمع الكبير . كل هذا كما سبق أن أشرنا يكون الأصول التي يستند إليها المعلم في ممارسته لعمله التربوي . فهو مطبق لأصول العلوم التي درسها باعتبار أن التربية ميدان تطبيقي وهو ممارس للأصول المهنية للتربية باعتبارها مهنة من أشرف المهن وأجلها على الأطلاق . إن ما يميز المعلم المحترف أو المهني عن غيره هو أن ممارسته للتربية واتخاذه للقرارات التربوية يعتمد على هذه الأصول العلمية التي درسها وتعلمها من خلال إعداده المهني الطويل . في حين أن المعلم غير المهني يعتمد في ممارسته للتربية وفي القرارات التي يتخذها في الفصل على المحاولة والخطأ والاجتهاد الشخصي . وشتان ما بين الإثنين وما أبعد البون بينهما . وهو ما سبق أن أكدناه أكثر من مرة .

ثانيا : الالتزام بدستور مهنة التعليم وأخلاقياتها . إن دستور مهنة التعليم شأنه شأن دساتير المهن الإنسانية يؤكد أن خدمة المجتمع تأتي أولا . بمعنى أن المعلم ينبغي أن يضع في اعتباره أن خدمة المجتمع لها الأولوية على الكسب المادي وأن مهنة التعليم ليست وسيلة للكسب المادي بقدر ما هي لخدمة المجتمع . وهذا يعني أن يتوخى كل معلم خدمة المجتمع كهدف أسمى له . أما العائد المادي من وراء المهنة فهو مطلب ضروري لايمكن انكاره بل ويجب أن يتكافأ مع شرف المهنة ومطالبها العالية . ولكن هذا العائد يأتي كنتيجة طبيعية لعمل المعلم في استهدافه خدمة المجتمع . وهذا يتطلب من المعلم أن يكون لديه الاتجاه الصحيح نحو مهنة التعليم وأن يخلص في تعليم طلابه وتوجيههم . ولايدخر وسعا في توجيههم وإرشادهم وتبصيرهم بالحق والخير والجمال . ولايضللهم أو يزيف لهم الحقائق أو يجعل منهم ميدانا لترويج أفكار دعائية ينحاز لها . إذ ينبغي على المعلم أن يفرق بين دوره المهني كمرب ودوره الاجتماعي كمواطن . فهو من حيث كونه مواطنا يمكنه أن يعتنق الأفكار التي يرى أنها صحيحة أما في عمله المهني كمعلم فعليه ألا يخلط بينه وبين غيره من الأعمال . فهو في هذا العمل يلتزم

باتجاهات المنهج المدرسي واتجاهات مجتمعه واحترامه للنظام . وعلى المعلم أن يكون بناءا لاهداما وإيجابيا لاسلبيا ، وألا يستخدم سلطانه لحمل التلاميذ على اعتناق أفكار غير مرغوبة من مجتمعه . كما أنه ينبغي عليه ألا يحجر على عقول التلاميذ وإنما يناقش معهم الأمور بعقل مفتوح في إطار من الاحترام المتبادل . وعلى المعلم أيضا ألا يستخدم علاقته مع تلاميذه في سبيل الحصول على امتيازات خاصة كأن يكلفهم مثلا بتأدية خدمات شخصية له كما سبق أن أشرنا .

إن المعلم ناقل للثقافة ومفسر للمعرفة والوسيط بين الأجيال ، وهو باني الحضارات والأمم . وليس المعلم داعية ثوريا أو مهددا للنظم الاجتماعية التي ائتمنته على أغلى ما تملكه وهو أبناؤها وثروتها البشرية . وفي ضوء هذا الفهم الواضح لدور المعلم يجب أن يكون التزامه بأصول المهنة ودستورها وأخلاقها .

٦ - ديمقراطية التربية والتعليم :

برز في السنوات الماضية الاهتمام بديمقراطية التربية والتعليم وجعل النظم التعليمية أكثر انفتاحا على شعوبها ومجتمعاتها . وقد سبق أن أشرنا إلى أن من التحولات الهامة في ميدان التربية التحول الذي طرأ على الفرص التعليمية من كونها ميزة للقلة والصفوة إلى جعلها حقا متاحا للكثرة . وقد جاء الاهتمام بديمقراطية التربية والتعليم بصورة مباشرة في السنوات الأخيرة نتيجة لانتصار الديمقراطية في الحرب العالمية الثانية ، وماتلا ذلك من تطورات هامة على المستوى العالمي بظهور المنظمات الدولية ومن بينها المنظمات المتخصصة للتربية والثقافة والعلوم وعلى رأسها منظمة اليونسكو التي بذلت منذ إنشائها جهودا عظيمة في تطوير حركة التعليم والتربية بصفة عامة ودفع حركتها إلى الأمام . وعلى المستوى القومي نجد أن كثيرا من الدول بدأت في إعادة بناء مجتمعاتها وحاولت العمل على الإصلاح الاجتماعي . وكان من الطبيعي أن يصحب ذلك اهتمام بالإصلاح التعليمي وجعله تعليما أكثر ديمقراطية وأكثر عدالة من الناحية الاجتماعية . ومهما كان الإطار الفلسفي فإن للمربين والمعلمين حيزا من لاتفق فيما بينهم على أن الديمقراطية هي الأسلوب التربوي المناسب . وهناك عدة مبادئ رئيسية للديمقراطية في التربية يمكن أن نعرضها في السطور التالية :

أ - **التفكير النقدي** : إن الأسلوب الديمقراطي في الحياة يستبعد نمط الولاء والانسياق الأعمى ويؤكد على التفكير النقدي وعلى تنمية مواطنين أحراراً في التفكير والتعبير والقدرة على النقد البناء .

ب - **البعد عن التلقين** : إن التلقين أسلوب مرفوض في ظل التربية الديمقراطية لأن التلقين يعلم الأفراد ماذا ينبغي عليهم أن يفكروا . لا ماذا يفكرون هم بأنفسهم وهو أسلوب يصلح لتعليم الببغاوات والقرود . ويجب على التربية الديمقراطية أن تخلق مناخا يتيح للتلميذ أن يكون حرا من سيطرة المعلم على تفكيره وألا يرغم المعلم تلاميذه على تقبل أفكاره بدون اقتناع أو تفكير . ويجب أن يبتعد المعلم عن الشعارات الجوفاء والتعصب الأعمى .

جـ - **الحرية والمسئولية** : ينبغي على المدرسة أن تنمي مواطنين قادرين على الاستمتاع بنعم الحرية ويعرفون المسئوليات المصاحبة لهذه النعم . وهكذا يجب أن تستهدف التربية تنشئة أفراد أحرار قادرين على استخدام حريتهم بكفاءة وقادرين على تحمل المسئولية الفردية والاجتماعية . ومن العبارات الشهيرة والتي سبق أن أكدناها "كلما تعلم الإنسان زادت حريته" .

د - **الرفاهية المادية** : ينبغي على التعليم في ظل الديمقراطية أن يعزز تنمية المهارات العملية والمهنية ليؤمن لكل مواطن فرصة عيش وحياة منتجة حرا من عبودية الفقر ومرارته . فمن المعروف أن الجهل والفقر والمرض كلها قيود على حرية الإنسان . ومع أن الاقتصاد وليس التعليم هو الذي يخلق الوظائف فإن التعليم هو الذي يؤهل لها .

هـ - **تكامل الشخصية** : ينبغي ألا يكون تعليم الفرد مقصورا على المهارات المهنية فقط ، وإنما يجب أن يهتم التعليم أيضا بتنمية القيم الجمالية والأخلاقيات للتأكد من أن كل شخص سوف يصبح قادرا على تنمية طاقاته الكاملة كشخصية فردية متميزة عن غيرها .

و - **المواطن المهتم** : ينبغي أن تشجع المدرسة تنمية اتجاهات المسئولية الاجتماعية والعناية بالمشكلات الاجتماعية للمجتمع الإنساني . وينبغي أن يهدف التعليم إلى تنمية مواطنين فاعلين يعملون بشكل نشط على إيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية على اختلاف مستوياتها من خلال المؤسسات الشرعية والديمقراطية .

معايير ديمقراطية التعليم :

يهمنا كدارسين للتربية أن نعرف أهم المعايير الرئيسية التي يمكن أن نحكم بها على أي نظام تعليمي . وأن نتبين إلى أي مدى يعمل على تحقيق ديمقراطية التعليم . كما أن هذه المعايير تساعدنا في أي محاولة نستهدف بها العمل على تحقيق نظام ديمقراطي للتعليم . ومن أهم هذه المعايير أو المبادئ :

١ - أن يتاح لكل فرد فرصة التعليم على أساس متكافئ دون قيد أو تمييز بسبب الوضع الاجتماعي أو الغني أو الفقر أو الدين أو العرق والسلالة . وهذا يعني أن يكون التعليم متاحا للجميع على قدم المساواة وبمقدار ما يستفيد منه الفرد وفقا لقدراته واستعداداته .

٢ - إزالة جميع الحواجز الصناعية بين مختلف أنواع التعليم بما يؤدي إلى عدم وجود أنماط تقليدية من التعليم ذات مكانة اجتماعية خاصة ومتميزة على غيرها من أنواع التعليم الأخرى في نفس المستوى لاسيما في التعليم الثانوي . وهذا يعني وجود القنوات المفتوحة بين جميع أنواع التعليم بحيث يمكن أن يؤدي كل نوع من أنواع التعليم إلى مواصلة الدراسة بالمراحل الأعلى أو التحويل من نوع إلى نوع آخر . ويتطلب ذلك النص في قوانين التعليم وتشريعاته على تساوي جميع أنواع التعليم في المستوى الواحد في المكانة.

٣ - أن تهتم الدول والحكومات المختلفة بالتربية قبل المدرسية وذلك بإنشاء نظام حكومي لدور الحضانة ورياض الأطفال ، وذلك لأهمية هذه المرحلة في تكوين شخصية الطفل .

٤ - أن ينظر إلى التعليم العام نظرة شمولية أوسع بحيث يتخلص من النظرة الضيقة التي تقصره على عدد معين من المواد الدراسية التقليدية . وإنما يجب أن يشمل مواداً متنوعة اقتصادية واجتماعية وتكنولوجية وفنية ومواداً إجبارية وأخرى اختيارية .

٥ - أن يكون التعليم عملية مستمرة مدى الحياة لاينتهي عند مرحلة زمنية معينة أو يقف عند دراسة محددة وإنما يمتد على طول عمر الإنسان ويجب أن يتمشى هذا التعليم مع حاجات كل مرحلة عمرية وأن يعمل على تحفيز

مطالبها .

٦ - أن تنوع أساليب التربية والتعليم ونظمها وأشكالها سواء منها المدرسية واللامدرسية ، والتعليم المفتوح والمراسلة ، وغيرها .

٧ - الاهتمام بالتعليم المعاود أو المتناوب Recurrent الذي يتناوب فيه التعليم مع العمل ، والواقع أن مفهوم التعليم المتناوب مفهوم حديث سنفصل الكلام عنه فيما بعد .

٧- جودة التعليم :

تثير جودة التعليم اهتمام جميع المربين ، وإذا وضعنا هذه المشكلة على شكل سؤال . ما أنواع الخبرات التعليمية التي تشكل تعليما جيدا ؟ . فإن الجواب يكون صعبا نظرا لاختلاف المنطلقات الفلسفية للمعلمين والقوى المختلفة التي تؤثر على المجتمع مثل : التحضر والتكنولوجيا والقيم الإنسانية المتغيرة والإزدهار الاقتصادي والمشاكل الدولية ، ويمكن أن ينظر إلى الجودة بطريقة أو أكثر في ظل المعايير الآتية :

١ - التعليم عقلاني وينبغي أن ينتج مواطنين مثقفين ذوي اطلاع واسع قادرين على الإبداع والتفكير الخلاق في مجال أو أكثر .

٢ - ينبغي أن ينتج التعليم أفرادا منتجين وفنيين مهرة .

٣ - ينبغي أن ينتج التعليم مواطنين منضبطين ذاتيا ويتصفون بالمسئولية الاجتماعية والمواطنة الصالحة .

٤ - ينبغي أن ينتج التعليم أشخاصا قادرين على الاستمتاع بحياة ناجحة موفقة في ظل نظام اجتماعي ديمقراطي .

٥ - ينبغي أن ينتج التعليم أشخاصا قادرين على فهم وتقدير الانجازات البشرية في العلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانيات والفنون وغيرها .

٦ - ينبغي أن يعد التعليم الأفراد لعالم سريع التغير ومطالب غير منظورة. وهو ما يجعل التربية المستمرة خلال حياة الفرد في عالم الكبار أمرا عاديا.

الاتفاق المشترك :

هنالك اتفاق كبير بين المربين حول المسائل الرئيسية المتعلقة بالتعليم وبالجودة،

ويتفق المربون على أن التعليم الذي يخفق في تطوير القيم الديمقراطية الأساسية للحياة إنما هو تعليم أخفق في مهمته الأساسية . . وبطبيعة الحال فإن المدرسة هي المؤسسة الوحيدة بين جميع المؤسسات الموجودة في المجتمع التي تعتبر العامل المهم في استمرار القيم الاجتماعية الأساسية . وعلى هذا فإن أي نظام تعليمي يخفق في الاسهام في تنمية القيم الديمقراطية يمكن اعتباره نظاما فاشلا بالرغم من تفوق خريجيه في المعرفة والثقافة . وتشمل هذه القيم الجوانب الرئيسية التالية :

١ - قيمة الإنسان وكرامته .

٢ - حقوقه في الحياة والحرية والسعادة وهي حقوق لايمكن التفريط فيها .

٣ - تساوي الجميع أمام القانون دون وجود امتيازات خاصة لفرد على آخر .

٤ - الإيمان بكمال الإنسان في سعيه الدائب لتطوير طاقاته الكاملة .

٥ - الحكم بالشعب وللشعب ومن أجل الشعب . ويجب أن تكون لكل فرد الثقة في قدرة الآخرين على اختيار وإصدار الأحكام .

٦ - الحماية المتساوية للجميع . وواجب الحكومة أن تحمي الأقلية من استبداد الأغلبية وأن تحمي الأغلبية من تسلط وقيود الأقلية .

٧ - الحرية الفردية وحرية الفرد ليست مقصورة على التصويت السياسي . فالشخص حر في أن يفكر ويتكلم ويعتقد طبقا لما يمليه عليه ضميره . ويجب ألا يوجد أي تمييز ضد أي شخص يشذ عن رأي الأغلبية .

مبادئ تربوية :

من أهم المبادئ التي يجب أن يضعها في اعتباره كل مرب ديمقراطي مسئول عن تربية الأطفال ما يلي :

١ - ينمو الأطفال بمعدلات فردية متفاوتة لاترتبط غالبا بأعمارهم الزمنية ولذلك ينبغي توفير أنشطة تعليمية مختلفة تتفاوت في درجة تحديها لذكاء الطفل حتى تتناسب مع المستويات العقلية المختلفة للأطفال .

٢ - لدى الأطفال حب استطلاع طبيعي وشغف بالتعلم . ويكون تعلمهم أفضل إذا تركت لهم الحرية لإشباع اهتماماتهم الطبيعية . والطفل يتعلم عن

نحو أفضل من خلال حواسه وملاحظاته للأشياء واختباره لها والتعامل معها .

٣ - يتعلم الطفل مما يفعله هو لا مما نفعله نحن له . ولذلك ينبغي أن يقوم الطفل نفسه بصورة مباشرة بأداء وعمل ما ينبغي أن يتعلمه حتى نتجنب التعلم اللفظي الذي درجنا عليه في تربيتنا القديمة لأطفالنا.

٤ - يستطيع الأطفال أن يكتسبوا كثيرا من المهارات من خلال اللعب . فعن طريق اللعب يجرب الأطفال أدوارا جديدة ويحلون مشكلات مختلفة ويحسنون التعامل مع البيئة ويمارسون مهارات اجتماعية . ومن خلال اللعب يعملون ويتعلمون .

٥ - يتعلم الأطفال من بعضهم بعضا كثيرا من الأشياء منها احترامهم لأنفسهم واحترامهم للآخرين والشعور بالمسئولية والإنجاز وأشياء أخرى كثيرة ، كما يتعلمون كيف يتعلمون .

٦ - من الضروري توفير بيئة مواتية للتعلم ترتب عن قصد وتكون مملوءة بمواد التعلم الحسية والمجسمة باعتبارها الأدوات الضرورية للتعلم . فالبيئة هي طريق التعلم ويجب أن تساعد الطفل على الاكتشاف والتعلم .

٧ - تنمية المهارات المعرفية الأساسية عملية ضرورية في تعليم الطفل يجب أن توفرها له الأساليب المبتكرة في التعليم والتعلم .

٨ - يساعد جو الثقة والحرية الموجهة الذي نوفره للطفل تنمية روح المبادأة والاعتماد على النفس . فالأطفال يحتاجون إلى الأمن وبث الثقة في النفس .

٩ - كل طفل شخصية فريدة في ذاتها ويجب احترام هذه الشخصية وتقديرها في كل جوانبها .

طرق الحكم على نوعية التعليم :

هناك عدة طرق يمكن استخدامها للوقوف على نوعية التعليم وتحديد مستوى جودته من أهمها :

- تقارير وآراء الموجهين الفنيين في زياراتهم للمدارس .

- استخدام مختلف أشكال الاختبارات والامتحانات .
- استخدام البحث التربوي .
- آراء وتعليقات الآباء .

٨ - التعليم المعاود والمتناوب Recurrent Education :

يعتبر مفهوم التعليم المعاود أو المتناوب من المفاهيم التربوية الحديثة . فقد ظهر هذا المفهوم في نهاية الستينات من هذا القرن . ولقي اهتماما خاصا من جانب منظمة الدول الأوروبية للتنمية الاقتصادية والثقافية " OECD " . ومن بعدها بدأ الاهتمام يزداد بهذا المفهوم في الدول الصناعية والنامية على السواء ، بل إن التعليم المعاود كان موضوع مؤتمر وزراء التربية في الدول الأوروبية سنة ١٩٧٥ . وقد أبرز هذا المؤتمر أهمية التعليم المعاود واعتبره جزءا لايتجزأ من أي سياسات اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية لوضع مفهوم التربية المستمرة أو الدائمة موضع التنفيذ .

إن مفهوم التعليم المعاود يتعلق بالكبار ويرتبط بمفهوم التربية مدى الحياة ويتناوب فيه التعليم مع العمل . ومن أهم ميزات هذا النوع من التعليم أنه :

أ - يساعد على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بما يقدمه من فرص تعليمية لمن فاتهم التعليم أو نزلوا مبكرا إلى ميدان العمل .

ب - يساعد على توثيق العلاقة بين التعليم وميدان العمل .

جـ - يساعد الشباب على الدخول بسرعة إلى الحياة وميدان العمل وممارسة مسئوليات الكبار .

د - يساعد على زيادة فعالية التعليم لخدمة متطلبات سوق العمل .

هـ - يخفف الضغط على التعليم العالي الناتج عن التوسع في التعليم الثانوي .

بيد أن الأخذ بنظام التعليم المعاود يتطلب اتخاذ خطوات أولية معينة مثل السماح للفرد بترك العمل من أجل الدراسة . كما يتطلب وضع نماذج لبرامج الدراسة ونظم القبول والتقديم . وليس هناك دولة في العالم يمكن أن تدعي لنفسها أنها وضعت نظاما كاملا للتعليم المعاود . لكن هناك بعض الدول اتخذت خطوات تشريعية تعتبر تحقيقا جزئيا لفكرة التعليم المعاود . ففي الدول الأوروبية

الشرقية تعتبر الدراسات بعض الوقت جزءا رئيسيا هاما من نظام التعليم العالي.
وفي فرنسا وضع قانون سنة ١٩٧١ عن " التربية مدى الحياة " الأساس للتعليم
المعاود ، فقد تضمن القانون الإجازات الدراسية بمرتب . وتقديم الدولة المساعدة
المالية للأشخاص الذين يلتحقون بمقررات لإعادة تدريبهم أو لتحسين معلوماتهم
ومهاراتهم المهنية . وفي بلجيكا صدرت تشريعات مماثلة سنة ١٩٧٣ . فبموجب
القانون المعروف بقانون " اليوم السماح " Day Release Law يستطيع أي عامل يقل
سنه عن أربعين عاما أن يلتحق بالدراسة في المقررات التي تنظمها الدولة أو
تمولها . وذلك دون أن يخصم من أجره الساعات التي يترك فيها عمله من أجل
الدراسة . وفي الصين ينبغي على كل التلاميذ الذين أنهو دراستهم الثانوية أن
ينزلوا إلى معترك الحياة . وعليهم أن يقضوا على الأقل سنتين في ميدان العمل
قبل أن يسمح لهم بمواصلة تعليمهم العالي . وهي ممارسة معروفة في دول
الكومنولث المستقلة ودول أوربا الشرقية .

التعليم من بعد Distance Education :

هو نوع من التعليم لايعتمد على المواجهة الشخصية وجها لوجه بين المعلم
والمتعلم . وإنما يعتمد على أساليب تعليمية أخرى مثل المراسلة والراديو
والتليفزيون وأشرطة الفيديو . ومن أمثلة هذا التعليم معاهد التعليم بالمراسلة في
مختلف بلاد العالم . والجامعة المفتوحة في بريطانيا ، وبرامج الإذاعة في دول
العالم الموجهة للجهات النائية أو المعزولة أو الفئات ذات الأضاع الاجتماعية
الخاصة في بعض البلاد مثل تعليم النساء وربات البيوت في المنازل . وتوجد في
بلادنا العربية مثل هذا النوع من التعليم ، إلا أنه على نطاق محدود . *

التعليم العلاجي Remedial Teaching :

هو نوع من التعليم موجه للأطفال الذين يعتقد بأن تقدمهم التعليمي أقل مما
هو متوقع وأنهم يمكن أن يستفيدوا من تعليم مركز يقوم به معلمون مدربون وذوو
خبرة في مساعدة الأطفال على التغلب على صعوبات عامة أو خاصة . مثل هذا

---

* لمزيد من التفصيل عن هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف كتاب " الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه . دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٩٢ .

التدريس يتطلب استخدام الاختبارات التشخيصية كما يتطلب جهدا كبيرا من العمل والتدريس في مجموعات صغيرة .

وفي بريطانيا يوجد بكثير من المدارس معلم للتعليم العلاجي Remedial Teacher ضمن هيئة التدريس لاسيما في المدارس الكبيرة . وهو يقوم بتنظيم الفصول والمجموعات العلاجية التي يتولى أمرها . وكثير من التعليم العلاجي يتم في عيادات توجيه الأطفال أو مراكز أخرى خاصة . وفي حالة الأطفال الذين يعانون من مشكلات أو صعوبات خاصة يتم تعليمهم في مدارس للتربية الخاصة.

١١- التربية الخاصة Special Education :

هي نوع من التربية لمواجهة احتياجات الأطفال الذين لايمكن تعليمهم في الفصول الدراسية العادية . ويكونون عادة معاقين عقليا أو جسميا أو يواجهون صعوبات في التعلم أو مشكلات سلوكيه انفعالية . ومن الأساليب التي تتبع في تعليمهم تنظيم دروس خاصة لهم داخل المدارس العادية لبعض الوقت أو كله أو إرسالهم إلى مدارس خاصة بهم وهي مدارس قد تكون بها إقامة داخلية أو يومية فقط . أو بترتيب تعليمهم مع المستشفيات ذات التسهيلات والخدمات الخاصة .

ويشير تقرير وارنوك ١٩٧٨ Warnock عن التربية الخاصة في بريطانيا إلى أنه لاينبغي الحاق أو وضع الأطفال في مدارس خاصة إلا إذا استحال توفير احتياجاتهم في المدارس العادية . وهذا يعني أن من الأفضل دائما تعليم المعاقين في المدارس العادية مادام ذلك ممكنا .

الفصل الخامس

التربية الإسلامية

أهدافها وأسسها وأساليبها

مقدمة :

تعتبر كلمة التربية بمفهومها الاصطلاحي من الكلمات الحديثة التي ظهرت في السنوات الأخيرة مرتبطة بحركة التجديد التربوي في البلاد العربية في الربع الثاني من القرن العشرين . ولذلك لانجد لها استخداما فيي المصادر العربية القديمة . وما كانت تستخدمه هذه المصادر هي كلمات مثل " التعليم " و "التأديب " و " التهذيب " وهي كلها مرتبطة بالتربية كما نفهمها اليوم أوثق الارتباط . وقد وردت كلمة " التربية " عند الماوردي المتوفي ٤٥٠ هـ في كتابه أدب الدنيا والدين ، وعند ابن خلدون بمعنى التنشئة في كلامه في المقدمة عن مراتب الملك والسلطان والألقاب (ابن خلدون : ص ٢٣٥) ، ووردت في القرآن الكريم في صورة الفعل ومن أمثلتها قوله عز وجل " وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا " . وقد سبق أن أشرنا إلى معنى التربية في أصلها اللغوي العربي وعند الفلاسفة والمربين .

أهداف التربية الإسلامية :

كتب الذين ألفوا عن التعليم في الإسلام من المتقدمين عن أغراض التعليم ونقل عنهم المحدثون وتناولوه في كتاباتهم عن أغراض أو أهداف التربية الإسلامية . وبعضهم يجمل الكلام عن هذه الأهداف فيركزها في الهدف الديني الذي يقوم على تعلم القرآن ومعرفة العبادات المفروضة أو بعبارة أخرى معرفة الدين علما وتطبيقا . وهو هدف كبير يمكن أن يشمل التربية الإسلامية كلها باعتبار الدين الإسلامي دينا ودولة . وبعضهم لاسيما المحدثون يفصلون هذه الأهداف إلى أهداف دينية وعقلية وثقافية ونفسية (أسما ، فهمي) . وبعضهم يقسمها إلى أهداف دينية وعقلية واجتماعية ومادية (خليل طوطح : ١٥٢) .

وواضح أن هناك اشتراكا كبيرا وشبه اتفاق على هذه الأهداف مع اختلاف المعالجة في التركيز أو التفصيل . ويصبح من الصعب إذن أن نتقبل ما يذهب إليه

أحد المؤلفين في التربية الإسلامية من المحدثين عندما يقول : " والرأي عندنا أنه لا يوجد أغراض للتربية عند العرب تعمهم على الإطلاق وإنما الصواب أن نذكر صاحب المذهب ثم نذكر الغرض من التعليم الذي يلائم هذا المذهب " (أحمد فؤاد الأهواني : ص ٩٢) .

إن أي تصور لأهداف التربية الإسلامية لابد وأن يضع في اعتباره أن مجيء الإسلام يمثل بداية تربية جديدة للمجتمع العربي . وأنه كان من الطبيعي إذن أن يرسم الإسلام مثلا أعلى للحياة مغايرا لما كان عليه حال العرب في الجاهلية أو قبل الإسلام . وعلى هذا يمكن القول بأن أهم أهداف التربية الإسلامية هو بلوغ الكمال الإنساني لأن الإسلام نفسه يمثل بلوغ الكمال الديني ، فهو خاتم الأديان وأكملها وأنضجها . يقول الله تبارك وتعالى : " اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام دينا " . ويقول عز وجل : " كنتم خير أمة أخرجت للناس ، تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر " .

ومن تمام الكمال الإنساني مكارم الأخلاق . وقد جاء الإسلام ليصل بهذا الكمال الإنساني إلى قمته . وقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم قوله : "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق " . وهكذا يعتبر بلوغ الكمال الإنسان هدفا رئيسيا للتربية الإسلامية ومع أن الكمال لله وحده فإن الإنسان لابد وأن يتصف بالكمال باعتباره خليفة الله على الأرض . قال سبحانه وتعالى " إني جاعل في الأرض خليفة " . وعلى الإنسان أن يسعى إلى هذا الكمال وله في هذا السعي لذة تحفزه دائما إلى مزيد من الكمال . يقول الغزالي : " إن أشرف مخلوق على الأرض هو الإنسان ، وقد كرمه الله على كثير من خلقه . وهذا التشريف والتكريم يدفع الإنسان دائما إلى بلوغ مزيد من الكمال .

إن موضوع التربية الإسلامية شأنها شأن غيرها من أنواع التربية هو الإنسان بكل مقوماته الجسمية والعقلية والنفسية والوجدانية . ذلك أن طبيعة الإنسان من المنظور الإسلامي تتضمن كل هذه المقومات لتحقيق حياة خلق من أجلها ورسالة كلف بأدائها .

ومن ثم فإن التربية الإسلامية تقوم على أساس أن الكمال موجود بالقوة في طبيعة الإنسان بمعنى أن الإنسان قادر على بلوغ هذا الكمال إذا ما وجد من الرعاية والعناية والتربية ما يساعده على ذلك . وتصبح الوظيفة الرئيسية للتربية

في الإسلام هو الانتقال بهذا الكمال الموجود بالقوة إلى كمال موجود بالفعل يكتسبه الإنسان من خلال اساليب التربية والتنشئة التي يتعرض لها في مراحل حياته المختلفة . ومع أن الكمال لله وحده فإن الإنسان خليفته في الأرض وهو يسعى لبلوغ مراتب الكمال والمثل العليا التي رسمها له خالقه بصورة نسبية . ويقول عبد الرحمن الكواكبي " إن الترقي الحيوي الذي يسعى إليه الإنسان هو أولا الترقي في الجسم صحة وتلذذا ثم الترقي في الاجتماع بالعائلة والعشيرة ثم الترقي في القوة بالعلم والمال ثم الترقي في الملكات بالخصال والمفاخر . وهناك نوع آخر وهو الترقي الروحي . وهو الاعتقاد بأن وراء هذه الحياة حياة أخرى يترقى إليها على سلم الرحمة والإحسان "(أحمد أمين:زعماء الإصلاح .ص٢٦٤)

ومن أهداف التربية الإسلامية أيضا تحقيق سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة وهو هدف تتزن فيه أسس التربية الإسلامية كما سيتضح من كلامنا عن هذه الأسس فيما بعد . وتقوم التربية الإسلامية على أساس الواقع المادي والروحي للإنسان دون اقتصار على جانب واحد فقط . فهي لاتريد أن يعيش الإنسان في السماء وهو في الأرض ولا أن يعيش منغمسا في الحياة الأرضية المادية وحدها . لأن في كيانه وجودا روحيا . فعالمه أوسع من عالم الحياة المادية الأرضية وحدها وأوسع من الحياة السماوية الروحية وحدها كذلك (مقداد يالجن : ص ٤٥) . إن التربية الإسلامية في اهتمامها بالواقع المادي والدنيوي للإنسان تسعى إلى الاهتمام بالجانب الروحي على قدم المساواة . وتهدف من وراء ذلك إلى أن تمتد بحياة الإنسان إلى ما هو أبعد من حياة الأرض قصيرة الأجل وتعده لحياة سعيدة أبدية في الدار الآخرة .

وتهدف التربية الإسلامية إلى تنشئة الإنسان الذي يعبد الله ويخشاه . فالله سبحانه وتعالى يقول : " وما خلقت الجن والأنس إلا ليعبدون " . والعبادة هنا كما يفسرها علماء المسلمين لاتقتصر على العبادات من صوم وصلاة وحج ، وإنما تشمل كل حياة الإنسان وسلوكه وتعامله مع الآخرين . وطريقة عبادة الله وخشيته إنما تكون بالعلم ، فإنما يخشى الله من عباده العلماء ، والعلم هو سبيل التقوى الصحيحة إلى معرفة الله عز وجل . ولذلك حث الإسلام على العلم والسعي في طلبه وفضل أهله على غيرهم ورفعهم درجات . ومن ثم يرى المربون المسلمون أن من المعايير الهامة التي تقوم عليها أهداف التربية الإسلامية والتي تحدد بالتالي

في الإسلام قيمة هذا المضمون وأثره في تربية الإنسان
المضمون التربوي التعليمي بلوغ الفضيلة وكمال النفس عن طريق العلم بالله عز وجل وحسن التوجيه إلى
الحياة الخيرة الفاضلة وتنمية العقل وكسب الرزق وكذلك قيمة هذا المضمون في
نفع الإنسان في دنياه وآخرته على السواء . فالعلم فضيلة وتعرف فضيلة العلم
بثمرته وهي التقرب إلى الله تعالى . أما في بالدنيا فثمرته العز والوقار
والاحترام وبلوغ المكانة والبعد عن السؤال .

إن الإنسان متدين بالطبع والفطرة . قال تعالى : " فأقم وجهك للدين حنيفا
فطرة الله التي فطر الناس عليها . لاتبديل لخلق الله . ذلك الدين القيم ولكن
أكثر الناس لايعلمون " . ومهمة التربية الإسلامية تربية لفطرة المسلم على الإيمان
الصحيح وخشية الله وعبادته . والتعليم والقدوة أساس الفضيلة والأخلاق ،
ولذلك كانت سيرة الرسول لها قيمة تربوية خلقية . وقد أمرنا الله بأن نتبع
الرسول وأن نأخذ ما أتانا به وننتهي عما نهانا عنه . . . قال تعالى : " وما
أتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا " . وقال تعالى : " لقد كان لكم في
رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر " . كما أن الدين ضرورة
اجتماعية لأنه ينظم حياة الناس والعلاقات بينهم ، ويربط بينهم بسياج متين .
والدين أيضا ضرورة نفسية للفرد يدفعه إلى بلوغ الكمال في الحياة والسعي
والحركة والنشاط . كما يساعد على التغلب على كثير من المشكلات الاجتماعية
والنفسية التي يواجهها الفرد في حياته . خذ مثالا بسيطا عندما تضيق الدنيا
في وجه إنسان وتنسد أمامه السبل والمسالك عندها يجد في التوجه إلى الله
والدين تفريجا عن كربه وتهدئة لنفسه .

ويتصل بالعبادة أيضا دور الإنسان في تعمير الأرض وتسخير ما أودعه الله
فيها من ثروات لخدمة حياة الإنسان وتحقيق الخير للناس وما يتطلبه ذلك من
استخدام للعلوم المختلفة من طبيعية ورياضية وإنسانية ونظرية كانت أو تجريبية
أو تطبيقية وكلها علوم إسلامية طالما أنها متفقة ومتمشية مع الإطار الإسلامي
الصحيح وطالما أنها لاتستخدم استخداما سيئا يخرج بها عن غرضها فتنحرف
إلى الفساد والشر والعدوان .

ومن أهداف التربية الإسلامية أيضا تقوية الروابط بين المسلمين ودعم
تضامنهم وخدمة قضاياهم . ويتم ذلك عن طريق ما تقوم به التربية الإسلامية من

توحيد للأفكار والمشارب والاتجاهات والقيم بين المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها . وبهذا تكون التربية الإسلامية عاملا فعالا في تماسكهم ووحدتهم وجمع شملهم وتكتيل جهودهم وجعلهم جميعا على قلب رجل واحد .

والتربية الإسلامية تربية لضمير الإنسان باعتباره الرقيب على كل تصرفاته وخير عاصم له . فصلاح الإنسان مرهون بصلاح ضميره . قال تعالى : " ولقد خلقنا الإنسان ونعلم ما توسوس به نفسه ، وهو معكم أينما كنتم والله بما تعملون بصير " . وهو يعلم السر والجهر " . وهذا يعني أن الله رقيب على الرقيب من نفس الإنسان . ولا خير في الضمير إذا لم يكن حيا . فإذا تبلد أصبح الإنسان كالحيوان وتبلد معه الشعور ونامت الفضيلة والنخوة لديه . فالشخص بلا ضمير هو إنسان ميت الحس . وتربية الضمير تكون بالإيمان الصحيح بالله الذي يعلم السر والجهر وتكون أيضا بعبادته " أن تعبد الله كأنك تراه " .

أسس التربية الإسلامية :

تستند التربية الإسلامية إلى مجموعة من الأسس والركائز الرئيسية تشكل في مجملها المفهوم الشامل للتربية الإسلامية ويمكننا أن نعرض هذه الأسس فيما يلي :

١ - التربية الإسلامية تربية تكاملية شمولية :

ويقصد بالتكامل أو الشمول هنا أنها لاتقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الإنسان . فالتربية الإسلامية ترفض النظرة الأحادية أو الثنائية إلى الطبيعة الإنسانية التي يتقوم على التمييز بين العقل والجسم وسمو العقل على الجسم وإنما هي تنظر إلى الإنسان نظرة متكاملة تشمل كل جوانب الشخصية . فهي تربية للجسم وتربية للنفس والعقل معا . ولاشك أن كل جانب من هذه الجوانب يؤثر في الآخر ويتأثر به . وقديما قالوا العقل السليم في الجسم السليم . كما أن في الجسم مضغة إذا صحت صح الجسم ، وإذا فسدت فسد الجسم ألا وهو القلب . والجسم هو مطية النفس والعقل في أداء الواجبات وتنفيذ ما أمرنا به الله . ولأهمية الجسم في التربية الإسلامية فإننا مطالبون بالعناية بصحتنا وأجسامنا "إن لبدنك عليك حقا" . فهناك حق البدن على صاحبه . وتعتبر طهارة الجسم شرطا للعبادة ، ونحن مطالبون بأن نجمل مظهرنا بتنظيف الثياب وأن نأخذ زينتنا

عند كل مسجد . وتخاطب التربية الإسلامية حواس الإنسان وقواه وتحتكم إليها " إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا " . والإنسان مسئول عن الحفاظ على حياته وجسمه وحمايتهما من الخطر . وقد ورد عن النبي ﷺ أنه قال: " كان في من قبلكم رجل به جرح فجزع فأخذ سكينا فخز به يده فما رقأ الدم حتى مات . فقال الله بادرني عبدي بنفسه فحرمت عليه الجنة " . وورد عن النبي ﷺ أيضا قوله : " من تردى من جبل فقتل نفسه فهو في نارجهنم يتردى فيها خالدا مخلدا فيها أبدا .. ومن تحسى سما فقتل نفسه فسمه في يده يتحساه في نار جهنم خالدا فيها أبدا . . ومن قتل نفسه بحديدة فحديدته في يده يتوجأ بها في نار جهنم خالدا مخلدا فيها أبدا .

والتربية الإسلامية تربية للعقل . ويحتل العقل في الإسلام مكانا هاما قل أن نجد له نظيرا في غيره من الشرائع . فهو أساس التكليف والاختيار والحساب واعتبرت المعرفة والعلم وهما غذاء العقل أساس التفاضل بين الناس . والتفكير وهو وظيفة العقل فريضة إسلامية . وهو ما حدا بمؤلف العبقريات الإسلامية عباس العقاد أن يجعله عنوانا لكتاب من كتبه الخالدة . والقرآن الكريم مليء بالآيات التي تحث على إعمال النظر والتأمل والفكر ووزن الأمور بموازين العقل والمنطق . ونبذ ما يتنافى معهما من خرافات وأباطيل وأوهام .

والتربية الإسلامية تربية نفسية لأنها تخاطب عاطفة الإنسان ووجدانه وقلبه وضميره وتحتكم إليها . . وأمرنا ديننا بأن نربي نفوسنا على الفضيلة والخير وحب الناس والتجرد من الأنانية وحب الذات ، وجعل أساس الحساب على الأعمال ما استقر في النفس لا بما ظهر من السلوك . وأمرنا ديننا بالتعفف وعزة النفس ورياضتها وتدريبها والتحكم فيها . بل لقد اعتبر ديننا جهاد النفس جهادا أكبر من جهاد الحرب والقتال . فقد ورد عن النبي ﷺ قوله بعد عودته من الحرب " رجعت من الجهاد الأصغر إلى الجهاد الأكبر . قالوا : وما الجهاد الأكبر يارسول الله ؟ . . قال : جهاد النفس .

وهكذا تكون التربية الإسلامية تحريرا للعقل من الوهم والخرافات لأنها تخاطب العقل وتحتكم إليه والإسلام دين العقل والنظر والتفكير والتأمل كما ذكرنا . كما أنها تحرير للنفس من الخوف والعبودية . وتحرير للجسم من خضوع للذات والشهوات .

٢ - التربية الإسلامية تربية متوازنة .

تحرص التربية الإسلامية على تحقيق التوازن بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة قال تعالى : " وابتغ فيما اتاك الله الدار الآخرة ولاتنس نصيبك من الدنيا " . ومن الأقوال المأثورة : إعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا " . وهذا التوازن يميز التربية الإسلامية عن غيرها ، فهي ليست تربية صوفية أو رهبانية كما هي في المسيحية مثلا . فالتاريخ يحدثنا عن الرهبنة المسيحية ويشير إلى أهم قانون لها وهو قانون بنيديكيت الذي حدد ثلاثة التزامات لها هي: العفة والفقر والطاعة . ويتضمن التزام العفة نبذ العلاقة الزوجية والأسرية واستبدالها بروابط دينية روحية . ويتضمن التزام الفقر التخلي عن الاهتمامات المادية والدنيوية . وعلى الفرد قبل دخوله الدير أن يتخلى عن كل ثروته وأملاكه للدير . ويتضمن التزام الطاعة التخلي عن كل قوة أو جاه أو سلطان والخضوع التام لنظام الدير . ومثل هذا النظام لايقره الإسلام لأنه لارهبنة في الإسلام . إن الإسلام يتطلب المحافظة على خمسة أمور هي : الدين والنفس والمال والعقل والنسل . وذلك لأن الدنيا التي يعيش فيها الإنسان تقوم على هذه الأمور الخمسة ولا تتوافر الحياة الإنسانية الكريمة إلا بها وتكريم الإنسان هو في المحافظة عليها. (محمد أبوزهرة : ص ٨٦) .

إن الإنسان مطالب بأن يعمر الأرض . قال تعالى : " هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها " وهذا يعني أن الأرض مجال نشاط الإنسان وحياته يسكنها ويعمرها ويسخر قواها ويستخرج ثرواتها ويستمتع بخيراتها وطيباتها . وما كان الله ليخلق الطيبات ثم يحرمها على الإنسان . قال تعالى : قل من حرم زينة الله التي أخرج لعباده . والطيبات من الرزق " . إن الدنيا في نظر الإسلام ليست للتكفير عن الخطيئة كما تذهب المسيحية وإنما هي لتعمير الأرض وتحقيق رسالة الإنسان وهي استخلافه فيها . قال تعالى : " ولكم في الأرض مستقر ومتاع إلى حين " . وقال تعالى : " ولقد مكناكم في الأرض وجعلنا لكم فيها معايش قليلا ما تشكرون " . وورد عن النبي قوله : " إن الدنيا حلوة خضرة وأن الله مستخلفكم فيها فناظر ماذا تعملون " . إن حق النفس على الإنسان أن يروح عنها وأن يعطيها من الراحة والأمن والطمأنينة والغناء والتسلية والهدوء في حدود ما أباحه الله .

لقد قال النبي ﷺ لمن فهم أن الدين ليس إلا تعبدا وتهجدا وصياما وابتعادا عن النساء : " إني أخشاكم لله ولكني أصوم وأفطر وأنام وأتزوج النساء " . إن إرهاق النفس ولو في طلب العبادة لايطلبه الإسلام ولا يرضاه لأن ما فيه مشقة فوق المعتاد لايمكن المداومة عليه وقد ينقطع به الجهد عنه (محمد أبوزهرة:ص٩٩) . وقد ورد عن النبي ﷺ قوله : " إن هذا الدين متين فأوغلوا فيه برفق ولاتبغضوا إلى أنفسكم عبادة الله فإن المنبت لا أرضا قطع ولا ظهرا أبقى " كما ورد عنه أيضا قوله : " لاتشددوا على أنفسكم يشدد الله عليكم فإن قوما شددوا على أنفسهم فشدد الله عليهم فتلك بقاياهم في الصوامع والديار رهبانية ابتدعوها ما كتبناها عليهم " .

بيد أن استمتاع الإنسان بالدنيا مرتبط أيضا باستمتاعه في الدار الآخرة لأن صلاح الدنيا من صلاح الآخرة . وقد ورد في المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم ص ٢٦٢ و ص ٢١ ذكر الدنيا والآخرة في القرآن الكريم بعدد متساو هو ١١٥ مرة . مما يؤكد التوازن بين الدنيا والآخرة في الإسلام . والله في خلقه شئون. قال تعالى : " ربنا آتنا في الدنيا حسنة وفي الآخرة حسنة وقنا عذاب النار " .وقد ورد عن النبي ﷺ قوله : " اللهم أصلح لي دنياي التي فيها معاشي وأصلح لي آخرتي التي فيها معادي " . إن التربية الإسلامية ليست مادية فحسب أو روحية فحسب ، وليست دنيوية فحسب أو أخروية فحسب ، وإنما هي وسط بين كل ذلك. وهذا الموقف الوسط أو المتوازن للتربية الإسلامية يجعلها أقرب ما تكون إلى طبيعة الأشياء ، فخير الأمور الوسط . " وكذلك جعلناكم أمة وسطا " . كما يجعلها أيضا مراعية لطبيعة الإنسان وفطرته التي فطر الناس عليها . . وهو ما سنفصل الكلام عنه فيما بعد .

٢ - التربية الإسلامية تربية سلوكية عملية :

فهي لاتكتفي بالقول وإنما تتعداه إلى العمل والممارسة ونحن إذا نظرنا إلى المبادئ الرئيسية الخمسة التي بني عليها الإسلام نجد أنها تتطلب سلوكا عمليا . فالشهادة بواحدانية الله ونبوة محمد ﷺ وإقامة الصلاة وإيتاء الزكاة والحج وصوم رمضان كلها تتطلب سلوكا عمليا . ومن تمام كمال الإنسان المسلم أن تتطابق أقواله مع أفعاله . كما اهتمت التربية الإسلامية بتكوين العادات السلوكية الحسنة عند الفرد منذ طفولته الأولى لما في العادات من أثر طيب في

اكتساب الفضائل والبعد عن الشرور والرذائل . والإيمان ما وقر في القلب وصدقه العمل . كما أن الأعمال بالنيات ولكل امريء ما نوى .

٤ - التربية الإسلامية تربية فردية واجتماعية :

تقوم التربية الإسلامية على تربية الإنسان تربية فردية ذاتية ، فهي تربيه على الفضيلة ليكون مصدر خير لجماعته وتحمله مسئولية أعماله وتصرفاته . فكل أمريء بما كسب رهين . وكل مسلم راع وهو مسئول عن رعيته . وفي نفس الوقت يربي الإسلام الفرد تربية اجتماعية . فالمسلم أخو المسلم . والمسلم للمسلم كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضا . ومثل المسلمين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسم إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى . وهي تربية تجرد الفرد من روح الأنانية البغيضة . " لايؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحبه لنفسه " . " ومن لم يهتم بأمر المسلمين فليس منهم " .

وتؤكد التربية الإسلامية على أهمية القدوة والوسط الاجتماعي في تنشئة الفرد . واهتمت بتكوين العادات الحسنة منذ النشأة الأولى للطفل لمخالطته للنماذج الطيبة وإبعاده عن قرناء السوء ، فمثل الجليس الصالح والجليس السوء كبائع المسك ونافخ الكير . كما اهتمت أيضا بالوسط الأسري الاجتماعي كعامل هام في تربية الفرد . فالإنسان يولد على الفطرة وأبواه هما اللذان يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه .

وقد اتجه الإسلام إلى إقامة مجتمع قوي بأفراده ويقوم على أساس العدل والمصلحة العامة . ولتحقيق هذه الغاية السامية اتجه الإسلام إلى تربية الفرد وتهذيبه ليكون مصدر خير لأمته . كما اهتم بإقامة العدل في الجماعة الإسلامية. والمسلمون يتساوون في أخوة الإسلام في رفع الظلم بينهم . فالمسلم أخو المسلم لايظلمه . وأمرنا بالعدل في الأحكام والقضاء والشهادة وغيرها . ويرى بعض علماء المسلمين أن أجمع آية لمعاني القرآن عز وجل : " إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي يعظكم لعلكم تذكرون " . وهكذا تهتم التربية الإسلامية بتربية الفرد ليكون مصدر قوة وسعادة لنفسه ولأمته على السواء .

٥ - التربية الإسلامية تربية لضمير الإنسان :

ضمير الإنسان هو الموجه لسلوكه والرقيب على أعماله . وقد حرصت التربية الإسلامية على تربية هذا الضمير ليكون حيا يقظا في السر والعلانية كما أشرنا.فالله رقيب على تصرفات الإنسان حيثما كان ، وعلى الإنسان أن يعبد الله كأنه يراه . " والله يعلم السر والجهر ويعلم خائنة الأعين وما تخفي الصدور". قال تعالى : " ليس عليكم جناح فيما أخطأتم به ولكن ما تعمدت قلوبكم " . والضمير الحي خير عاصم للإنسان من الزلل وقوة كبيرة لحفزه على العمل . وعندما يعرف الإنسان أن هناك ربا يحاسبه على أعماله وأنه رقيب عليه حيث كان فإنه يفكر في كل عمل قبل أن يقدم عليه.قال تعالى : " وإن تبدو وما في أنفسكم أو تخفوه يحاسبكم به الله " . وتربية الضمير تربية لإرادة الإنسان بحيث يصبح متحكما في تصرفاته ولايكون رهن نزواته وشهواته . وفي تكوين الضمير لجأ الإسلام إلى أسلوب الثواب والعقاب وهو أسلوب يتمشى مع طبيعة النفس الإنسانية .

٦ - التربية الإسلامية تربية لفطرة الإنسان وإعلاء لغرائزه :

تقوم التربية الإسلامية على التسليم بفطرة الطبيعة الإنسانية ، وأن الإنسان يولد بطبيعة إنسانية فطرية محايدة ، وقد ورد عن النبي ﷺ : " ما من مولود إلا ويولد على الفطرة وإنما أبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه " . ويقول الله عز وجل : " والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لاتعلمون شيئا " .

والتربية الإسلامية تربية لهذه الفطرة الإنسانية وهي تعمل على تنمية الميل الفطري لدى الإنسان في معرفة ما يجهل وتستثمر حب المعرفة والبحث عن المجهول لديه . وقد استخدم الإسلام كل وسيلة ممكنة للوصول بهذا الميل الفطري إلى مرتبة الشغف بالعلم والتلهف الشديد المستمر لمعرفة ما في الوجود من معارف وأسرار .

والتربية الإسلامية تربية لفطرة الإنسان لأن الإسلام دين الفطرة وكل أوامره ونواهيه وتعاليمه تعترف بهذه الفطرة وتتمشى معها ولاتخالفها . واعترفت التربية الإسلامية من ناحية أخرى بجوانب الضعف في الطبيعة الإنسانية وعدم تحملها فوق طاقتها . وقد ورد عن النبي ﷺ قوله : " رفع عن أمتي خطأ

والنسيان وما استكرهوا عليه " . . وأساس التكليف في الإسلام الاستطاعة ، فلا يكلف الله نفسا إلا وسعها .

والتربية الإسلامية في تربيتها لفطرة الإنسان تتمشى مع روح الإسلام التي تقوم في أساسها على التوسط والاعتدال . فخير الأمور الوسط . وقد أمرنا ديننا بالابتعاد عن الإسراف ، فالله لايحب المسرفين . قال تعالى : " كلوا واشربوا ولاتسرفوا " . ولاتجعل يدك مغلولة إلى عنقك ولاتبسطها كل البسط " . "ولاتميلوا كل الميل " . " إن المبذرين كانوا إخوان الشياطين " . " وكذلك جعلناكم أمة وسطا " . . وغيرها من الآيات الكريمة التي تبين روح التوسط في الإسلام .

وتسمو التربية الإسلامية بالإنسان وتعلي من شأنه باعتباره خليفه الله في الأرض. ولهذا كرم الله بني آدم وفضلهم على كثير من خلقه " ولقد كرمنا بني آدم " . "إذ قال ربك للملائكة إني خالق بشرا من طين فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين " . ويقتضي هذا السمو إعلاء لغرائز الإنسان حتى لايكون عبدا لهذه الغرائز وينحط إلى مستوى الحيوان . ونحن نستخدم كلمة الغرائز هنا لتعني الدوافع الفطرية في الإنسان . وقد عنيت التربية في الإسلام بأن تنشئ الفرد على التحكم في رغباته وعدم الانسياق وراء شهواته ونزواته . فموقف الإسلام الاعتدال والتوسط كما أشرنا . ويمكننا أن ننظر إلى الصوم على أنه إعلاء لشهوة الطعام عند الإنسان . كما أن الصوم أيضا إعلاء لشهوة الجنس لديه. وقد ور في الحديث " من استطاع منكم الباءة فليتزوج فإنه أغض للبصر وأحصن للفرج ، ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء " . . أي حماية وعصمة من الخطأ والانسياق وراء النزوات .

وطريقة الإسلام في الإعلاء لغرائز الإنسان ودوافعه تقوم على أساس وضع معايير وأهداف عليا للحياة الإنسانية وتكوين الإرادة القوية . وهي عملية تدريب على الضبط الإرادي للإنسان وتحكمه في شهواته وبواعث الهوى لديه والتحكم في عواطفه ومشاعره بقوة الإرادة . فلا يسلم نفسه للغضب يسيطر عليه ولا الغلط يتحكم فيه ولا الرغبة في الانتقام تتسلط عليه . كما تعود الإنسان على القيام بالأعمال الصالحة وشغل وقت فراغه بطريقة مفيدة بناءة فيما يفيده ويعود عليه بالنفع إما بالعمل أو العبادة أو التسلية التي لاضرر فيها وبالأمور المباحة مثل الرياضة الجسمية والعقلية .

ويفكر الإنسان يستطيع أن يغلب العقل على الهوى . . فإذا استخدم الإنسان عقله تغلب به على الهوى والعكس صحيح . وفي ذلك يقول الإمام الغزالي : " الفكرة مترددة بين الشهوة والعقل . . العقل فوقها والشهوة تحتها . فمتى مالت الفكرة نحو العقل ارتفعت وشرفت وولدت المحاسن . وإذا مالت إلى الشهوة تسفلته إلى أسفل السافلين وولدت القبائح .(الغزالي:١٩٦٣ ،ص ٥٦) . قال تعالى وهو أصدق القائلين : " ولا تتبع الهوى فيضلك عن سبيل الله " .

٧ - التربية الإسلامية تربية موجهة نحو الخير :

ذلك أن مجيء الإسلام كرسالة كان من أجل الرحمة بالبشر . وقد خاطب سبحانه وتعالى نبيه بقوله : " وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين " . إن التربية الإسلامية موجهة لما فيه خير الفرد والمجتمع ، فهي توجه الإنسان إلى الفضيلة بالالتزام بالخلق الكريم والتحلي بجميل الصفات ومعاملة الناس بالحسنى "فالدين المعاملة" . وحث الإسلام المسلمين على الخير وكل ما فيه سعادة الناس جميعا وجعل حب الخير للآخرين من تمام الإيمان " لايؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه " . كما اهتمت بتنمية نزعات الخير في الإنسان من تعاطف وتراحم وتواد وتآخ وأمر بالمعروف ونهي عن المنكر . ومثل المسلمين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى " . ويقول الغزالي : (المستصفي جـ ١ ص ٢٨٧) أن جلب المنفعة ودفع المضرة مقاصد الحق وصلاح الخلق في تحصيل مقاصدهم ، لكننا نعني بالمصلحة على مقصود الشرع من الخلق خمسة . وهو أن يحفظ عليهم دينهم وأنفسهم وعقلهم ونسلهم ومالهم ، فكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة ، وكل ما يفوت هذه الأصول الخمسة فهو مفسدة ودفعها مصلحة " . وجعل الإسلام مصالح العباد من أفضل العبادات . يقول عليه الصلاة والسلام : " الخلق كلهم عباد الله وأحبهم إلى الله أنفعهم لعياله " . وقال الشاعر في نفس المعنى :

الخلق كلهم عباد الله تحت سمائه ... وأحبهم طراً إليه أبرهم بعياله

والتربية الإسلامية تقوم على إقامة العدل في المجتمع الإسلامي . . والعدل جوانب متعددة منها العدل في المعاملة " عامل الناس بما تحب أن يعاملوك به " . ومنها العدل في القضاء . فالمسلمون سواء أمام أحكام الشرع لا فضل لغني على فقير ولاقوي على ضعيف ولا لعربي على عجمي . ومنها العدل

الاجتماعي ، فالقوي يساعد الضعيف ؛ والغني يساعد الفقير ، بل وفي أموال الأغنياء حق معلوم للسائل والمحروم .

ومن العدل أيضا التساوي بين الناس في الحقوق والواجبات . ومن هذه الحقوق حق العمل وحق التعليم . وفي تفسير مايتعلق بالتعليم قال بعض فقهاء المسلمين إنه يجب أن يكون التعليم على ثلاث مراحل . . المرحلة الأولى : فرض عين فيها يتعلم كل شباب الأمة الإسلامية . فمن كان يستطيع بكفاءته الفكرية التي كشفتها تلك المرحلة أن يدخل الثانية دخلها . ومن وقفت كفاءته الفعلية عن الدخول فيها وقف عند فرض كفاية تحتاج إليه الجماعة . إن الأمة في حاجة إلى عمال يدويين وزراع يفلحون ويقومون على الحرث وإلى من يمهرون في الصناعات المختلفة التي لاتحتاج إلى تفكير كثير وإنما إلى أيد ماهرة كسبت مهاراتها بالتمرين والعمل . والذين اجتازوا المرحلة الثانية بنبوغ يدخلون المرحلة العليا وهي الثالثة . ومن وقف دون الدخول في هذه الأخيرة وقف عن فرض كفاية ، فإن الجماعة محتاجة إلى ذوي ثقافات متوسطة ليشرفوا على الأعمال ويديروا نظامها. ومن اجتازوا المرحلة العليا كان منهم قادة الفكر والمخترعون وبمقدار قواهم الفكرية لابمقدار عددهم تكون قوة الأمة الإسلامية وعظمتها المادية والروحية . فالاعتبار في هؤلاء بقواهم لا بالأعداد الكثيرة (محمد أبو زهرة : ص ٨٤) . إن إحدى الغايات الرئيسية المنشودة في التربية الإسلامية غاية أخلاقية تقوم على تربية الإنسان الخيّر الذي يحيا حياة خيرة بعيدة عن الشر والأذى على المستوى الفردي والاجتماعي .

٨ - التربية الإسلامية تربية مستمرة :

فهي تربية لاتنتهي بفترة زمنية معينة ولا بمرحلة دراسية محددة وإنما تمتد على طول حياة الإنسان كلها . فهي تربية من المهد إلى اللحد . وهي تربية متجددة باستمرار تنمي شخصية الفرد وتثري إنسانيته . كما أنها تأخذ به إلى الأمام في طريق النمو والتقدم المستمرين .

إن الحياة لاتسير على وتيرة واحدة . فهي تتغير وتتطور ولابد للإنسان أن يساير هذا التطور وإلا تخلف عن ركب الحياة . والإسلام يساير التطور باستمرار لأنه صالح لكل زمان ومكان ولأنه يستند إلى كتاب أحكمت آياته وفصلت . والشريعة الإسلامية مطاوعة لكل زمان ومكان ، ومتمشية مع كل عصر ، وذلك

لتطور الأحوال ودورانها على مصالح الناس واحتياجاتهم المتجددة . والتربية الإسلامية هي انعكاس صادق لهذا التطور المستمر . وقد ورد عن علي بن أبي طالب قوله : " علموا أولادكم غير ماعلمتم ، فإنهم خلقوا لزمان غير زمانكم " .

وفي الإسلام ليس هناك نهاية أو سن محددة لطلب العلم . ويقول الزرنوجي في تعليم المتعلم طريق التعلم " إنه لا عذر لصحيح الجسم والعقل في ترك طلب العلم مهماكان عمره . وسئل أبو عمرو بن العلاء حتى متى يحسن بالمرء أن يتعلم ؟ أجاب : ما دامت الحياة . وسئل حكيم : ما حد التعلم ؟ فأجاب حد الحياة . ويرى ابن قتيبة أنه " لايزال المرء عالما ما طلب العلم ، فإذا ظن أنه قد علم فقد جهل " . والحكمة ضالة المؤمن ، ينشدها حيثما كانت مادامت فيه الحياة. وقد أشرنا إلى الرحلة في طلب العلم في الإسلام في مكان آخر من مؤلفاتنا المفصلة عن التربية الإسلامية .

٩- التربية الإسلامية تربية متدرجة :

قلنا إن هدف التربية في الإسلام بلوغ الكمال الإنساني بالتدريج . وهنا التدرج صفة مميزة للتربية الإسلامية . ذلك أن التربية الأخلاقية تتأتى للفرد بالتدريج . وقد كان الإسلام نفسه في أول أمره تربية متدرجة للعرب . . فقد نزلت آياته وأحكامه بالتدريج لفترة تزيد قليلا عن ثلاث وعشرين سنة . ويعتبر التدرج في التربية الأخلاقية أساسا من الأسس المعروفة في التربية الإسلامية . فالتربية نفسها عملية أخلاقية واكتساب الأخلاق بما فيها التحلي بالفضائل والترفع عن الرذائل عملية تحتاج إلى وقت حتى يكتسب الإنسان السلوك المطلوب والعادة المرغوبة . إن الإسلام في تربيته للمسلمين الأوائل لم ينتقل بهم طفرة من أخلاقهم القديمة إلى الأخلاق الإسلامية الجديدة . إنما تدرج معهم في الأمور حتى تؤتي التربية نتائجها وثمارها .

وهكذا لم يكلف المسلمون في أول عهدهم بما يشق عليهم فعله أو تركه . وسلك الإسلام بهم سبيل التدرج والرفق حتى يتهيأوا للتكليف ، فالصلاة مثلا في أول الأمر لم تفرض عليهم خمس مرات في اليوم ، بل طلبت منهم صلاة بالغداة والعشي . ولم تفرض عليهم الزكاة والصيام إلا بعد الهجرة بسنة . وكان التكليف قبل ذلك بما استطاعوا من صدقة أو صوم . ومن المعروف أيضا أن تحريم الخمر على المسلمين تم على مراحل وبعد أن تدرج القرآن معهم حتى انتهى بهم

إلى تحريمه بطريقة طبيعية . ولم يحرم عليهم الميسر وكثيرا من عقود الزواج والربا والمعاملات التي كانوا يتعاملون بها في جاهليتهم إلا بالمدينة . (عبد الوهاب خلاف : ص ٢٨٩).

وقد اهتم الإسلام بتوفير الضمانات المناسبة لتنشئة الخلف الصالح بطريقة متدرجة فأوصانا بأن نتخير منذ البداية لنطفنا فإن العرق دساس . كما طالبنا باختيار الزوجة الصالحة المتدينة لأنها أساس تربية الأبناء . وقال رسول الله ﷺ : (ما ورث والد ولداً خيرا من أدب وحسن) وقد اهتم الإسلام بتنشئة الطفل منذ ولادته . ويشير الغزالي إلى أهمية المرضعة وأثر لبنها على أخلاق الطفل الرضيع فيقول: "فلا يستعمل في حضانته وإرضاعه إلا امرأة صالحة متدينة تأكل الحلال فإن اللبن الحاصل من الحرام لابركة فيه فإذا وقع عليه نشوء الصبي تعجنت طينته من الخبث فيميل طبعه إلى ما يماثل الخبائث " (الغزالي ، إحياء علوم الدين جـ ٣ ، ص ٧٢) . وقد ورد عن النبي ﷺ قوله : " لاتسترضعوا الورهاء " أي الحمقاء. ويقول ابن سيناء " فإذا فطم الصبي عن الإرضاع بدئ بتأديبه ورياضته قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة . وتفاجئه الشيم الذميمة . فإن الصبي تبادر إليه مساوئ وتنثال عليه الضرائب الخبيثة فما تمكن منه من ذلك غلب عليه فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعا .فينبغي لمعلم الصبي أن يجنبه مقابح الأخلاق وينكب عنه معايب العادات بالترغيب والترهيب بالإيناس والإيحاش وبالإعراض والإقبال وبالحمد مرة وبالتوبيخ أخرى ماكان كافيا"(ابن سينا: السياسة :ص١٢).

ويميز علماء المسلمين بين مرحلتين رئيسيتين في التربية الأخلاقية للطفل . المرحلة الأولى ويسمونها بمرحلة " التخلية " أي تخلية طبع الطفل من كل رذيلة وإبعاده عن كل مؤثرات الشر والسوء وعدم مخالطته لقرناء السوء . فقد نهى نا الرسول عن قرناء السوء فقال : " إياك وقرين السوء . وقال ﷺ لا تصاحب الفاجر فتتعلم منه فجوره " . وقال : " والرجل على دين خليله فلينظر أحدكم من يخال ". أما المرحلة الثانية فهي مرحلة " التحلية " والتزكية ويقصد بها تحلية الطفل بالفضائل الكريمة والأخلاق المحمودة عن طريق تشربه لهذه الأخلاق واكتسابه العادات الحسنة من مخالطته للقدوات الصالحة . والمسلم الكامل هو الذي اكتملت أخلاقه باكتمال دينه وإيمانه . يقول الرسول ﷺ : (خيركم إسلاما

احسانكم أخلاقا إذا فقهوا) . وقد اهتم المربون المسلمون بضرورة مراعاة التدرج في التعليم ويقول الغزالي في ذلك : إن أول واجبات المربي أن يعلم الطفل ما يسهل عليه فهمه لأن الموضوعات الصعبة تؤدي إلى ارتباكه العقلي وتنفره من العلم . ويطالب الغزالي المعلم ألا يخوض في العلم دفعة واحدة بل يتدرج فيه مع مراعاة الترتيب ويبتدئ بالأول . كذلك ينبغي عليه ألا يخوض في علم إلا بعد أن يستوفي ما قبله ، فالعلوم مرتبة ترتيبا ضروريا وبعضها طريق بعض .

ونادى ابن خلدون بما نادى به سابقوه من مراعاة التدرج في تعليم الصبيان ومراعاة قدراتهم . إلا أنه يتميز عن سابقيه فيماذهب إليه القول بمبدأ التكرارات الثلاثة في عمليات التعليم . وتشير هذه التكرارات إلى ثلاث مراحل متدرجة في التعليم . يكون التعليم في المرحلة الأولى إجمالا وفي الثانية تفصيلا وفي الثالثة تعمقا بدراسة ما استشكل في العلوم ووسائل الخلاف فيه . ويقول ابن خلدون في ذلك : " إن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا . يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن . وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنها جزئية وضعيفة . وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله . ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها . ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته . ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا مغلقا إلا وضحه وفتح له مقفله . فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته . هذا وجه التعليم المفيد وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكرارات . وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك حسب ما يخلق له ويتيسر له " . ويعيب ابن خلدون على المعلمين الذين يجهلون الطريقة الصحيحة للتعليم وأنهم يقدمون للمتعلم في أول عهده بالتعليم المسائل الصعبة أو المشكلة مما يعوق تعليمه . يقول ابن خلدون في المقدمة :

"وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفادته . ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه

فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا . ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثلة الحسية " .

١٠ ـ التربية الإسلامية تربية محافظة مجددة :

التربية الإسلامية تربية محافظة مجدده . فهي محافظة بما تقوم عليه من مبادئ سماوية خالدة راسخة ثابتة وقيم أصيلة عريقة تمتد بجذورها في التاريخ إلى ما يقرب من أربعة عشر قرنا من الزمان . وتعمل التربية الإسلامية على استمرار هذه المبادئ والتقاليد والقيم ونقلها إلى الأجيال الإسلامية المتعاقبة . . وهي بهذا تقوم بالدور الأصيل للتربية في التنشئة الاجتماعية للأفراد وتشكيل شخصياتهم الإنسانية الإسلامية ليشبوا مسلمين . ولكن التربية الإسلامية ليست تربية محافظة فحسب وإنما هي تربية مجددة أيضا . فالإسلام صالح لكل زمان ومكان ، والمسلمون تتجدد أحوالهم بتجدد ظروف هذا الزمان والمكان . ولذلك كان على التربية الإسلامية أن تكون متجددة لتواجه متطلبات العصر ولتفي بالمطالب المتجددة لحاجات المسلمين ومصالحهم على مر العصور والأزمان .

١١ ـ التربية الإسلامية تربية إنسانية عالمية :

فهي تربية بعيدة عن التعصب أو التمييز العرقي أو الاجتماعي . فلا شعوبية في الإسلام ولافضل لعربي على عجمي إلا بالتقوى وصالح العمل . قال تعالى : " يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم " . وورد عن النبي ﷺ " كلكم لآدم وآدم من تراب " . وهي تربية لاتختص بها فئة من الناس ولا تقتصر على طبقة مميزة دون طبقة ، وإنما هي تربية يتساوى فيها الجميع ويكون التفاضل بينهم على أساس التقوى والإيمان وصالح العمل لا الحسب والنسب والجاه .

والمسلمون متساوون في العبودية المطلقة لله عز وجل . وقد ألزم الإسلام نبيه بالعدل " وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل " . كما أمر بالمساواة في المعاملة بين الناس دون أي تمييز . فالمسلمون سواء في الحقوق أو التكاليف والمسئوليات . ويقول عليه الصلاة والسلام : " المسلمون تتكافأ دماؤهم ويسعى بذمتهم أدناهم وهم حرب على من سواهم " . والتربية الإسلامية تربية إنسانية لأنها تقوم على أخوة الإيمان . " إنما المؤمنون أخوة " . و " المسلم أخو المسلم

لايظلمه ولا يخذله ولا يحقره " . والمسلمون في مشارق الأرض ومغاربها ومن كل عرق ولون ولغة أعضاء في الأسرة الإسلامية الواحدة يؤلف الإسلام بين قلوبهم ويجمعهم على قلب رجل واحد في جسد واحد . وهي تربية عالمية لأن الإسلام رسالة عالمية جاءت للناس كافة وعالمية الرسالة الإسلامية تعني أيضا عالمية التربية الإسلامية .

أساليب التربية الإسلامية :

يقوم منهج التربية الإسلامية على أساليب متنوعة بحسب مناسبتها لتحقيق الغرض المطلوب منها . على أن هذه الأساليب تتكامل فيما بينها لتناسب كل المواقف وتتكيف حسب الأغراض . ومن أهم هذه الأساليب :

أسلوب القدوة الصالحة :

للقدوة الصالحة أهمية كبرى في تربية الفرد وتنشئته على أساس سليم لاسيما في الفترة الأولى من حياة الإنسان حتى مرحلة النضج والبلوغ . فالطفل منذ ولادته يكتسب ألوان السلوك من خلال تقليده ومحاكاته للآخرين . ويتوقف ما يكتسب الطفل من عادات مرغوب فيها أو غير مرغوب فيها على نوع القدوة التي نعرض لها في تربيته . وهنا يؤكد أهمية القدوة في تحديد سلوك الإنسان والعادات التي يكتسبها . وتؤكد التربية الإسلامية أهمية أسلوب القدوة الصالحة في تنشئة الأجيال الإسلامية تنشئة سليمة يتحقق معها الخير لأنفسهم والمسلمين جميعا . وقديم قال الشاعر العربي : وكل قرين بالمقارن يقتدى . وقال آخر :

وينشأ ناشئ الفتيان منا ... على ماكان عوده أبوه

وقد دعا الإسلام إلى الاقتداء بالرسول نبينا الكريم . لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيرا " . وضرب الرسول عليه السلام مثل الجليس الصالح والجليس السوء وشبههما ببائع المسك ونافخ الكير . وهذا يعني أن نتخير لأبنائنا ولأنفسنا القدوة الصالحة التي يكون في تقليدها الخير والمنفعة والابتعاد عن مخالطة قرناء السوء تجنب للشر ودفع للمضرة . كما يجب أن يكون الأبوان في المنزل والمعلمون في المدرسة نموذج طيبة في السلوك حتى يساعدوا الناشئة على تشرب العادات الإسلامية الطيبة منذ نعومة أظفارهم . وينبغي أن يدرك المعلمون ذلك تماما وأن يتعدوا حدود سطرة الضيقة التي تحدد ميدان تأثيرهم على تلاميذهم في مادة تخصصهم نتر

يدرسونها لهم .

٢ ـ أسلوب الترغيب والترهيب :

يعتبر أسلوب الثواب والعقاب من الأساليب الطبيعية التي تستند إليها
التربية في كل زمان ومكان . فهذا الأسلوب يتمشى مع طبيعة الإنسان حيثما
كان وأيا كان جنسه أو لونه أو عقيدته . فالإنسان يتحكم في سلوكه ويعدل فيه
بمقدار معرفته بالنتائج الضارة أو النافعة والسارة أو المؤلمة التي تترتب على عمله
وسلوكه.والتربية الإسلامية تستخدم أسلوب الترغيب والترهيب لما له من أهمية
بالغة في التنشئة الصالحة لأبنائنا.فأسلوب القرآن الكريم في تصوير الجنة
ونعيمها والنار بأهوالها وعذابها إنما هو أسلوب مناسب لطبيعة الإنسان التي
تسعى دائما وراء المنفعة وتبتعد ما أمكن عن المضرة.وهكذا يصبح الجزاء من
جنس العمل وهو مبدأ منطقي لايستطيع أحد المجادلة فيه "ويومئذ يصدر الناس
أشتاتا ليروا أعمالهم فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره ومن يعمل مثقال ذرة شرا
يره" .

والآباء في تعاملهم مع أبنائهم والمعلمون مع تلاميذهم بل والمجتمع الإسلامي
الكبير يستخدم هذا الأسلوب التربوي على أوسع نطاق . بيد أنه ينبغي أن نشير
إلى أن الأسلوبين وإن كانا لازمين في الاستخدام لتفاوت طبائع الناس واختلافهم
في الامتثال للأصول والقواعد الإسلامية لايتساويان في قيمة الأثر الذي يحدثه
كل منهما . فأسلوب الترغيب أفضل من أسلوب الوعيد والترهيب لأن الأسلوب
الأول إيجابي وأثره باق لأنه يعتمد على استثارة الرغبة الداخلية للإنسان في حين
أن الأسلوب الثاني سلبي وأثره موقوت لأنه يعتمد على الخوف . وقد ضرب الله
لنا مثلا بأنه وإن كان يحاسب الناس على ذنوبهم يترك الباب مفتوحا أمامهم
للتوبة والعودة إلى الله " فمن تاب من بعد ظلمه وأصلح فإنه الله يتوب عليه "
" وإن الله يحب التوابين " . وفي حين أن الله سبحانه وتعالى يضاعف الحسنات
لأصحابها فإنه يتجاوز عن السيئات في الحدود التي أوضحها لنا . ويكون
استخدام العذاب أو العقاب بعد أن تكون الأساليب الأخرى من نصح وهداية
وإرشاد قد عجزت عن أن تحقق المطلوب منها . وهذا يعني أن يعول في التربية
الإسلامية على أسلوب الترغيب بصورة أكثر " قل أدع إلى سبيل ربك بالحكمة
والموعظة الحسنة " . إن الإنسان معرض للخطأ والوقوع فيه . فجل من لايخطئ

ومن منا كملت صفاته ؟ ولذلك نجد أن الأسلوب الإصلاحي للتربية الإسلامية يفتح الباب أمام العودة إلى الطريق السليم . وفي هذا صلاح للمذنب أو المخطيء وإلا تمادى في خطئه . قال تعالى : " قل ياعبادي الذين أسرفوا على أنفسهم لاتقنطوا من رحمة الله " إن الله يغفر الذنوب جميعا إنه هو الغفور الرحيم " وفي الحديث الشريف : " كل بني آدم خطاء وخير الخطائين التوابون " .

٣ - أسلوب الموعظة والنصح :

وهو من الأساليب المعروفة في التربية الإسلامية وله تأثيره الحسن في النفوس . لأنه يتطرق إلى النفس الإنسانية من مداخلها الحقيقية . ويجعل الناصح في نظر المنصوح شخصا طيب النوايا حريصا على المصلحة . ومن هنا يكون لكلامه قبول حسن . ويكون هذا الأسلوب فعالا ويؤتي ثماره عندما يكون النصح صادرا من القلب . لأن ما يصدر عن القلب يصل إلى القلب . وفي القرآن الكريم عظات كثيرة " إن الله نعما يعظكم به " . بل إن القرآن كله موعظة وهدى ورحمة للمؤمنين . وفي أسلوب العظة والنصح مجال كبير للمعلمين في توجيه طلابهم إلى ما فيه خيرهم وصلاحهم وإلى ما فيه رقي مجتمعهم وأمتهم . إلا أنه ينبغي على المعلم أن يكون ذكيا لبقا في نصحه وأن يبتعد عن أسلوب الأوامر والنواهي على طريقة اعمل كذا ولا تعمل كذا .فإن هذه الطريقة إلى جانب أنها قد تكون منفرة للمتعلم لا تحقق الهدف المنشود منها .وأولى للمعلم أن يستخدم الأسلوب غير المباشر في النصح والتوجيه كأن يستعين بالقصص.وللقصص أثر في النفوس.ويمكن أن تتضمن القصة المغزى الأخلاقي أو التربوي المرغوب.وقد جاء القرآن الكريم بالقصص المعلمة ذات المغزى"نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن"و"لقد كان في قصصهم عبرة لأولي الألباب" .

ويمكن للمعلم أيضا أن يستعين بدروس من التاريخ وما فيه من عظات وعبر. فكم من أمم هوت لفساد أخلاق أبنائها ، وكم من حضارات انهارت لتفكك مجتمعاتها وانحلالها . وكم من أناس هلكوا لطغيانهم وكفرهم ،وغير ذلك من الدروس التاريخية التي يمتليء بها القرآن الكريم وكتب التاريخ .

٤ - أسلوب المحاورة والمناظرة :

من الأساليب التي تقوم عليها التربية الإسلامية في توجيه الإنسان نحو الخير أسلوب المحاورة والمناظرة والإقناع والاقتناع عن طريق العقل والمنطق

والقرآن الكريم مليء بالأمثلة التي تؤكد أهمية الصفة العقلية للإنسان . وعلينا كمسلمين أن نستخدم عقولنا في التمييز بين الصواب والخطأ وبين الصالح والطالح من الأمور. وقد ضرب الله مثلا لرسوله الكريم بأن يدعو إلى سبيل ربه بالحكمة والموعظة الحسنة " لاإكراه في الدين " .

ويتضمن أسلوب المحاورة والمناظرة في التربية الإسلامية ضرورة تعريف الناشئة بالأساس العقلاني والمنطقي لأي قضية مطروحة أمامهم وألا يرددوا المعلومات ترديدا أعمى دون فهم لمضمونها الحقيقي أو دون إدراك لارتباطها بواقعهم الفردي والاجتماعي . كما يجب أن تتاح لهم الفرصة للمناقشة الجادة البناءة التي تحلل أبعاد الموضوع المطروح للمناقشة وتلقي الضوء على جوانبه المختلفة . ومن الطرق التي يمكن أن يلجأ إليها المعلم لإقناع التلاميذ في الأمور الدينية لاسيما في الغيبيات أن يوضح لطلابه أن هناك أنواعا مختلفة من المعرفة من بينها المعرفة اللدنية الغيبية والنقل عن السلف الصالح . وأن هذا اللون من المعرفة قد يقصر عقل الإنسان عن فهمه وتصوره وما أكثر الأمور التي تبين ذلك حتى في ميدان العلم الطبيعي أو التجريبي . والكون من حولنا مليء بالظواهر التي لانراها ولانحسها ولانسمعها . ومع ذلك لايستطيع أحد أن ينكر وجودها ومن أمثلتها الموجات الصوتية والضوئية . وهناك كائنات متناهية في الصغر لايمكن رؤيتها بالعين المجردة . وهناك أصوات متناهية في الدقة مثل دبيب النمل لايمكن سماعه بالأذن العادية . وهذه أمور موجودة لم يكن يعلم الإنسان من قبل عنها شيئا . وقد يصعب على العقل مثلا تصور اختراق الأشعة السينية للأجسام الصلبة . وليس من الضروري أن نستدل على الشيء بوجوده المباشر وإنما عن طريق آثاره . فقديما قالوا البعرة تدل على البعير والأثر يدل على المسير .

ومظاهر إبداع الكون تدل بالتالي على عظمة خالقه . والعلم الحديث يأخذ بهذا الأسلوب من التفكير . فالطاقة مثلا هي موضوع علم الطبيعة برمته ومن الصعب تعريفها تعريفا مباشرا إلا من خلال آثارها التي تحدثها أو من خلال ما يعرف بالتعريف الإجرائي الذي يعرف الظاهرة بإجراءاتها وعملياتها التي تتضمنها . ونحن في التربية لانعرف على وجه التحديد ماذا يحدث في عقل الإنسان نتيجة لعملية التعلم . نحن نسلم بأن الإنسان يتعلم ألوانا من المعارف والسلوك والمهارات أما كيف يحدث هذا التعلم في الإنسان وما الأثر الذي يحدثه

في عقله ؟ فهنا اجتهاد للنظريات التي تحاول تفسير التعلم عند الإنسان .

والحياة نفسها فيها المعقول واللامعقول . ونحن نرفض قبول الجانب اللامعقول فيها عندما نفكر بطريقة عقلية منطقية . ومع ذلك نحن نعيش هذا الواقع ونتأثر به . كم منا مثلا يسلم علميا أو منطقيا بما يقال أحيانا " من عاش بالصحة مات بالمرض " أي أن من يعيش ملتزما تماما بالأصول الصحية لابد وأن يموت مريضا . ومع ذلك فإن الحياة قد تظهر لنا في بعض الأحيان أنه أحد قوانينها . والنظرية العلمية نفسها ليست خالدة وكم من نظريات العلم التي سادت التفكير في فترة ما ثبت خطؤها أو عدم صحتها فيما بعد . وأرجو ألا يفهم من ذلك أنني أشكك في العلم أو أقلل من أهمية منجزاته فإنني أردت من كلامي السابق أن أبين اختلاف أساليب الإقناع وأن العقل الإنساني نفسه محدود والإنسان قد يصل إلى الإقتناع العقلي ومع ذلك يكون أسيرا لعادة تحكمت فيه . فكثير منا مثلا مقتنع بمضار التدخين ومع ذلك لايستطيع أن يمتنع عنه . وقد يكون الإنسان مقتنعا بشيء من الناحية العقلية المنطقية لكنه غير مقتنع من الناحية العاطفية أو الوجدانية مما يحول بينه وبين السير في الطريق الذي يمليه التفكير العقلي أوالمنطقي . ويبدو هذا الأمر بوضوح في المسائل التي تتصل بعواطف الإنسان . ولذلك تهتم التربية الإسلامية بتربية الإنسان المسلم تربية سليمة تمكنه من التحكم في عواطفه والسيطرة عليها والبعد به عن التعصب الأعمى . ويجب أن يهتم المعلم في إقناعه لتلاميذه بالأساس العقلي الذي يساعد على تزكية العواطف النبيلة لدى الإنسان ومثله العليا في الحق والخير والجمال .

والواقع أن المربين المسلمين قد اهتموا بأسلوب المناظرة والحوار في التدريس واعتبروه أسلوبا مفضلا مجديا في التعليم . يقول الزرنوجي إن قضاء ساعة واحدة في المناقشة والمناظرة أجدى على المتعلم من قضاء شهر بأكمله في الحفظ والتكرار . ويؤكد ابن خلدون أن الطريقة الصحيحة في التعليم هي التي تهتم بالفهم والوعي والمناقشة لا الحفظ الأعمى عن ظهر قلب . ويشير إلى أن " ملكة العلم " إنما تحصل بالمحاورة والمناظرة والمفاوضة في مواضيع العلم وهو يعيب طريقة الحفظ عن ظهر قلب ويعتبرها مسئولة عن تكوين أفراد ضيقي الأفق عقيمي التفكير لايفقهون شيئا ذي بال في العلم . ولذلك عزا تدهور مستوى التعليم في بلاد المغرب في عصره (القرن ١٤م) إلى إهمال طريقة المحاورة

والمناظرة في التعليم وعنايتهم بالحفظ دون سواه .

وقد احتاط المربون المسلمون من سوء استخدام أسلوب المناظرة والحوار بأن
وضعوا له بعض الشروط التي تجعل منه أسلوبا فعالا للتعلم والبحث العلمي .
من أهمها أن يكون هدف المناظرة الوصول إلى الحقيقة لا التضليل وحب الانتصار
بالباطل . كما يشترط في المتناظرين الإلمام بموضوع المناظرة والتحلي بالهدوء
وسعة الصدر وعدم التكلف وغير - الصدر . ومع أن أسلوب المناظرة هو أقرب إلى
الدراسات العالية فإننا نجد صورة مبسطة منه في أسلوب الحوار والنقاش الذي
يديره المعلم مع تلاميذه ليحفزهم على التفكير .

٥ - أسلوب المعرفة النظرية :

يعتبر أسلوب المعرفة النظرية من أقدم وأشيع الأساليب المستخدمة في
التربية.وهو يعتبر من الأساليب التي تقوم عليها التربية الإسلامية.وللمعرفة
والعلم قيمة حقيقيية في الإسلام.فلا يستوي الذين يعلمون والذين لايعلمون
بصرف النظر عما يعلمون.وقد أشرنا في مكان آخر أن الإسلام اعتبر العلم طريقا
لطاعة الله وخشيته.كما سبق لنا أن بينا بالتفصيل مكانة العلم في الإسلام في
مكان آخر من مؤلفاتنا * .

والمعرفة النظرية مهمة في حد ذاتها لأنها تنمي عقل الإنسان وفكره وتساعده
على تكوين خلفية ثقافية تمكنه من التعامل مع مجتمعه وتساعده على القيام
بدور المواطنة الصالحة فيه . ولقد تعالت الصيحات من جانب المربين يتساءلون
حول جدوى المعرفة النظرية وانتقدوا التعليم المعاصر لأنه تعليم لفظي نظري يفتقر
إلى مغزاه الوظيفي والتطبيقي . وقد ترتب على ذلك عزلة التعليم عن مجتمعه
ونفور الطلاب في بعض الأحيان منه وعزوفهم عنه . وقد حدا هذا الوضع ببعض
المربين إلى وصف المعلمين بأنهم أناس يحاولون أن يعلموا أناسا آخرين أشياء
لايرغبون في تعلمها . وقد يكون في هذا الأمر بعض المبالغة التي تغلف ما في
هذه الدعوى من صحة . ولكن ذلك لايقلل بأى حال من الأحوال من المعرفة
النظرية. ولن يكف التعليم المدرسي في يوم ما عن تقديم هذا اللون من المعرفة

---

* لتفصيل الكلام عن هذا الموضوع وعن التربية الإسلامية بصفة عامة أرجع لكتاب لنفس المؤلف
وان : التربية الإسلامية :أصولها وتطورها في البلاد العربية . عالم الكتب .القاهرة . ٢٠٠٠ .

لضرورته وأهميته . إن أية فكرة عملية لابد أن تبدأ بفكرة في عقل الإنسان ، والإنسان يفكر بالرموز في ضوء معرفته .

والإسلام كما أشرنا يحترم العلم وأهله ويقدرهم . كما أنه يعتبر المعرفة أساس المسائلة " وما كنا معذبين حتى نبعث رسولا " . ولكن التربية الإسلامية في اهتمامها بأسلوب المعرفة النظرية كأحد الأساليب التي تستخدمها فإنها أيضا تؤكد أهمية الأساليب الأخرى التي تتكامل فيما بينها لتكون المنهج الشامل للتربية في الإسلام .

٦ - أسلوب الممارسة العملية :

من الأساليب التي تهتم بها التربية الإسلامية أسلوب الممارسة العملية . وقد سبق أن أشرنا إلى أن التكاليف الإسلامية كلها والمبادئ الرئيسية للإسلام من شهادة بوحدانية الله ونبوة محمد ﷺ وإقامة الصلاة وإيتاء الزكاة والحج وصوم رمضان إنما تتطلب ممارسة وأسلوبا عمليا من جانب الإنسان . ويجب أن يتطابق سلوك المسلم الحق مع ما في ضميره وقلبه " إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل أمريء ما نوى " . وأن الله سبحانه وتعالى يحاسبنا على أعمالنا بمقدار ما ترتبط هذه الأعمال بنوايا الإنسان وسرائره . فالله سبحانه وتعالى يعلم خائنة الأعين وما تخفي الصدور . والإيمان ما وقر في القلب وصدقه العمل وينبغي على المربي المسلم أن يهتم بتنمية السلوك العملي الرشيد وأن يدرك أن تلاميذه إنما يحسن تعليمهم إذا هم مارسوا ما تعلموه من خلال خبرتهم وتجربتهم المباشرة . كما يجب أن يهتم المعلم بإظهار الجوانب الوظيفية والتطبيقية لما يتعلمه التلميذ في واقع حياته كفرد في واقع المجتمع الإسلامي الكبير . وعليه أن يدرك أن الناشئة الصغار لايمكن أن يتعلموا ألوان السلوك الديني والاجتماعي إلا إذا مارسوها وأصبحت عادة لديهم. وهذا يعني ألا يقتصر المعلم على المعرفة اللفظية وإنما يجب أن يتعدى ذلك ليربط بين الفكر والعمل والنظرية والتطبيق .

٧ - أسلوب التلقين والحفظ :

ساد أسلوب التلقين والحفظ في الممارسات التعليمية القديمة ومازال يمارس حتى الآن . ويرجع ذلك بالطبع إلى التصور الذي كان يؤمن به المعلمون بالنسبة لعملية التعلم . فقد كان الهدف من التعليم حفظ القرآن الكريم أولا عن ظهر قلب . ومن هنا انتقل الحفظ إلى باقي المواد الدراسية وكأن التحصيل المدرسي

غاية في ذاته . وقيمة التلميذ تقاس بمقدار ما حفظه من معلومات ومحصل في عقله من معارف . وليست التربية الإسلامية وحيدة زمانها في ذلك وإنما هي ممارسة شاعت في التعليم في مختلف المجتمعات وعلى مر العصور والأزمان .

وتركز الطريقة التلقينية على تعليم المواد الدراسية وحفظها وترديدها بدون فهم وتعطيها كل عنايتها دون اهتمام خاص أو عناية بالمتعلم نفسه . وقد انتقد المربون ومنهم المربون المسلمون الطريقة التلقينية وطريقة الحفظ بدون فهم وفضلوا عليها طريقة المناقشة والحوار .

٨ - أسلوب الشرح :

وهو أسلوب كما يتضح من أسمه يعتمد على قيام المعلم بشرح الدرس لتلاميذه وتوضيح ماصعب منه أو غمض فيه . وإذا كان الطلاب يدرسون من كتاب معين يطالب المعلم أحدهم بقراءة النص من الكتاب ثم يتولى هو شرحه والتعليق عليه . ويقوم الطلاب بكتابة شرح المعلم أو تعليقه على هوامش الكتاب. وقد يقوم المعيد أو العريف بقراءة نص الكتاب بدلا من الطلاب . وقد يقوم أيضا بالشرح بعد انتهاء المعلم من درسه ليزيد من توضيح الشرح لمن يحتاج إلى المزيد من الطلاب . وقد يقوم بعض العلماء بشرح متن النص والتعليق عليه مثلما فعل الأشموني في شرحه لألفية ابن مالك وما فعله العيني في شرحه للشواهد وغيرهما . وكان لهذه الشروح والتعليقات أهمية كبيرة لدى المتعلمين المسلمين واعتبروها من الجهود العلمية القيمة التي يجب الحرص عليها وتحمل المشقة في الحصول عليها .

٩ - أسلوب الإملاء :

وهو أيضا من الأساليب المعروفة في التربية الإسلامية . فكان المعلم يقوم بإملاء الدرس على طلابه ويقومون هم بكتابته ليرجعوا إليه عند مذاكرته . وكان الإملاء عادة مصحوبا بشرح المعلم وتفسيره لما غمض . ويقوم الطلاب بكتابة هذه الشروح على هامش كراساتهم . وعندما تكتمل أمالي الشيخ أو المعلم في الموضوع قد تقرأ عليه مرة ثانية للتأكد من صحتها ودقتها . وهناك أمالي معروفة مشهورة أشهرها أمالي أبي علي القالي التي أملاها في جامع الزهراء بقرطبة وأمالي ابن الحاجب وأمالي الشريف المرتضى الذي توفي ببغداد (عام ٤٣٦هـ) وأمالي ابن دقيق العيد في مصر وغيرهم .

الفصل السادس

التعليم ووظائفه في المجتمع

مقدمة

يشير رالف لنتون (Linton : p. 15) إلى أن هناك بعض الخصائص المشتركة بين المجتمعات بصرف النظر عن أصول تلك المجتمعات أو تطورها . من أولى هذه الخصائص وأهمها أن المجتمعات وليست الأفراد هي الوحدة الرئيسية في صراعنا من أجل البقاء . وكل أبناء البشر يعيشون كأعضاء في جماعات منظمة ويرتبط مصيرهم ومقدراتهم بمصير ومقدرات الجماعة التي ينتمون إليها . والوليد البشري يولد ضعيفا ولايستطيع أن يحيا بمفرده دون مساعدة الآخرين . بل إن حياته كراشد أو كبير تعتمد في إشباع احتياجاته والوفاء بمطالبه على مساعدة الآخرين وتعاونهم . خذ مثلا بسيطا : لقمة الخبز التي نأكلها وتصور تضافر جهود الأفراد وراءها حتى وصلت إلينا وقس على ذلك كثيرا من أمور حياتنا . وهذا يؤكد أهمية تعاون الأفراد وتضافرهم مما يجعل حياتهم ممكنة وييسر عليهم سبل العيش من أمن ورخاء .

والخاصية الثانية للمجتمعات أنها تعمر عادة أكثر مما يعمر الأفراد ، فعلى الرغم من ظهور مجتمعات جديدة فإن الأفراد غالبا ما يولدون ويعيشون ويموتون كأفراد ينتمون إلى المجتمعات القديمة . وتبدو مشكلة الأفراد لا في مساعدتهم في تنظيم مجتمعات جديدة وإنما في تكيفهم كأفراد مع نمط الحياة الذي بلورته الجماعة التي ينتمون إليها .

والخاصية الثالثة : أن المجتمعات وحدات وظيفية فاعلة . فعلى الرغم من أنها تتكون من أفراد فإنها تعمل ككل . وتكون مصالح الأفراد خاضعة للمصلحة العامة للمجتمع . بل إن المجتمع لايتردد في التخلص من أو القضاء على بعض الأفراد إذا كان ذلك في صالحه . ويستطيع المجتمع بما يملكه من قوى معنوية ومادية قاهرة أن يحمل الأفراد على تحقيق مصالحه والحفاظ عليها وحمايتها . فالأفراد يخوضون الحروب ويقتلون دفاعا عن مجتمعاتهم وصونا لها والمجرمون يقضى عليهم المجتمع أو يتخلص منهم لأنهم عناصر مزعجة له وهناك أمثلة أخرى كثيرة على التضحيات التي يقوم بها الأفراد في سبيل

المجتمع على اختلاف المستويات حتى مستوى الحياة اليومية العادية . وهذه التضحيات يقوم بها الفرد عن طواعية لأنه يحصل في مقابلها على الجزاء وأقله رضا الآخرين عنه واستحسانهم له . إن الانتماء إلى مجتمع لابد وأن يتضمن بالضرورة التضحية ببعض الحرية الفردية مهما كان المجتمع متسامحا . ذلك أن ما يسمى بالمجتمعات الحرة ليست حرة على إطلاقها . . وإنما هي حرة بمقدار ماتشجع أفرادها على حرية التعبير في نطاق إطار معقول ومقبول . والمجتمع ينظم سلوك أفراده بكثير من القواعد والمعايير التي يسلك الفرد وفقا لها دون أن يحس أو يشعر بوجودها ، وإنما هي تعمل بطريقة تلقائية لاشعورية على تشكيل سلوك الأفراد وتوجيهه .

الخاصية الرابعة المشتركة للمجتمعات هي تقسيم العمل بين الأفراد . ففي كل مجتمع يكون من الضروري توزيع الأنشطة الضرورية لحياة المجتمع ككل على مختلف الأفراد . ولايوجد مجتمع مهما كان بسيطا لايميز بين أفراده في تقسيم العمل . فهناك أعمال خاصة بالرجال وأخرى خاصة بالنساء . وهناك أدوار اجتماعية مختلفة يقوم بها الأفراد . . بعضهم يكون في مراكز القيادة وآخرون في مراكز التبعية . وأولئك وهؤلاء يتوزعون على مختلف الأنشطة والقطاعات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية والفكرية في المجتمع . وفي كل الأنشطة والقطاعات يكون اعتماد الأفراد كل منهم على الآخر . فلا تجار بدون زبائن ، ولا انتاج بدون مستهلكين . وقد سبق أن أشرنا إلى لقمة الخبز التي نأكلها كمثال على تضافر الجهود وراءها حتى صارت خبزا يؤكل . إلا أننا نحب أن نضيف هنا أن هذا الخبز ما كان ليصنع لولا أن هناك مستهلكين يأكلون ويتغذون عليه .

تلك هي الخصائص الرئيسية للمجتمعات على اختلاف شاكلتها ونظمها السياسية والاجتماعية . وفي كل هذه الخصائص تكون التربية بكل مقوماتها وسيلة المجتمع في الحفاظ على هذه الخصائص واستمرارها . ولمختلف المؤسسات الاجتماعية بداخل المجتمع ، بما في ذلك النظام التعليمي وظائفها فيما يتعلق بالنظام الاجتماعي ككل . ومن ثم فإن كثيرا من القرارات التي تتخذها الدولة يكون لها نتائج هامة بالنسبة للمجتمع ومنظماته المختلفة بما فيها التربية .

ومفهوم المجتمع كنظام للعلاقات المتبادلة ليس بالأمر الجديد أو المبتكر على

وجه التحديد . ومع ذلك فكثيراً ما تهمله الجهود التي تبذل لفهم تشكيلات هذا النظام . . فمثلا إذا أرد شخص القيام بأية عملية جادة لتحليل عملية التعليم بالمدارس فإن العلاقة الخاصة بين المدارس والتلميذ يجب أن توضع في نطاق الاعتبارات المتعلقة بمختلف الوظائف التي تؤديها التربية . وكذلك الطرق التي تؤثر بها الجوانب الأخرى من النظام الاجتماعي على المدرسة . ولنتأمل نتيجة واحدة من النتائج الكثيرة المحتملة لهذا ا لاعتماد وذلك عندما تنظر مجموعات معينة في المجتمع إلى المدرسة منذ البداية على أنها مجرد مكان يرسل إليه الأطفال لإبعادهم عن البيت . عندئذ يغلب أن يكون لهذه النظرة إلى وظيفة المدرسة تأثير على ما يجري بالمدرسة . وبالمثل يمكن أن يختلف التأثير إذا نظرنا إلى المدرسة على أنها مجرد مكان لتلقي الدروس أو أنها مكان للتربية الشاملة.. وهكذا .

إن المدارس جزء هام من حياة الناس وهي من أهم المؤسسات الاجتماعية إن لم تكن أهمها . وهي هامة في حياة الفرد لأنه يقضي جزءا هاما من وقته فيها . إن أهم سمة تميز المدرسة عن غيرها أن كل فرد لابد أن يلتحق بها. إن القانون في معظم الأحيان يلزمه بالالتحاق بها .

وأهمية المدرسة لاتقتصر على الجانب التعليمي أو المعرفي فقط وإنما تمد إلى الجوانب الاجتماعية والشخصية الأخرى للفرد . والآباء يتوقعون من المدرسة أكثر من كونها مجرد مكان للتعليم ، بل ويزداد احترامهم لها لدورها في تمنية القيم الخلقية والأنماط السلوكية الرشيدة في أبنائهم والالتزام بموصفات معينة من حيث المظهر والسلوك والتصرف . فللمدرسة تأثير على الطريقة التي يرتدون بها ملابسهم والطريقة التي يتصرفون بها لا في داخل المدرسة فحسب ، بل وخارجها أيضا . ويجب أن نشير هنا إلى الوقت والجهد الذي تبذله المدرسة على الأهداف غير التعليمية في محاولتها تنمية الالتزام بقواعد عامة للسلوك لدى التلاميذ ومحاسبتهم على ما يصدر منهم من إساءة أدب باللفظ والسلوك غير المرغوب . ومطالبتهم في نفس الوقت بالتحلي بالأدب والخلق والاحترام لأنفسهم ولغيرهم .

لقد كان ظهور المدرسة تحديا خطيرا للدور التقليدي للأسرة في التربية . وقد بلغ التحدي ذورته من جانب المدرسة عندما أصبحت تقوم بدور حاضنة الأطفال وهو من أخص خصائص الأمومة . ولايمكن أن تعوض المدرسة الطفل عن الأم في

هذا الدور . بل ولايمكن أن تعوض المدرسة الطفل عن حنان الأم وما تقدمه له من الإشباع النفسي والعاطفي الذي يحتاجه في هذه المرحلة . ومع هذا فإن هذا الدور الذي تقوم به المدرسة يبرره التغير الذي حدث في تركيب الأسرة العصرية وظروفها سواء من حيث تزايد فترة بقاء الأب خارج المنزل أو تزايد دخول المرأة إلى ميدان العمل .

وهكذا تضافرت كل العوامل على استلاب الوظائف التربوية التقليدية التي كانت تقوم بها الأسرة واحدة تلو الأخرى . فاستلبت منها الوظيفة الدينية بظهور المنظمات الدينية ، والوظيفة الدفاعية بظهور الجيش . كما استلبت منها الوظيفة الاقتصادية بظهور المنظمات الصناعية والتجارية . . فبعد أن كان الوالد يعلم أبنه صنعته أصبح الإبن في حل من إقتفاء أثر أبيه وحتى إذا قرر أن يسير في نفس الطريق فإن أمر تدريبه وتعليمه سيتولاه أناس أخرون غير أبيه . كما استلبت من الإسرة وظيفتها التثقيفية بظهور القوى المعلمة المتخصصة في المجتمع.

وقد صاحب هذا التغير في الدور التربوي التقليدي للأسرة ضعف سلطانها وتأثيرها على أبنائها . فلم يعد الأب والأم المصدر الوحيد للمعرفة واكتساب القيم الاجتماعية ومعرفة قواعد الحق والخير والجمال والصالح والطالح . . وإنما أصبح هناك أكثر من مصدر يستمع إليه النشء سواء من خلال الإذاعة والتليفزيون أو الصحف أو المجلات وغيرها من وسائل الاتصال الجماهيرية . ومما يزيد من خطورة تأثير هذه الوسائل الجماهيرية تشيعها لأفكار معينة ومذاهب واتجاهات فكرية متباينة أو متضاربة مما قد يوقع النشء في حيرة يصبح معها التوجيه المدرسي والأسري ضرورة ملحة .

ويجب أن يكون لكل مجتمع حق الرقابة على الأجهزة الإعلامية المختلفة وتوجيهها الوجهة القومية التي تتمشى مع الأهداف الاجتماعية والقيم والمثل التي يقوم عليها المجتمع . كما يجب أن يكون هناك اتفاق عام بين كل القوى المعلمة في المجتمع على الأهداف الكبرى المنشودة بحيث يصبح دور كل منها معززا ومدعما لدور الأخرى لا هادما ومدمرا لها . وبهذا التفاهم المتبادل تصبح للقوى المربية للمجتمع دورها الهام في تقدمه ونهضته .

الجذور التاريخية لتطور المدرسة :

يمكن تعريف المدرسة في المجتمعات المعاصرة على اختلاف شاكلتها بأنها منظمة تتطلب من التلميذ الذي يلتحق بها أن يكون متفرغا لها وأن يكون في سن معينة . وأن يكون تعلمه في فصول دراسية تحت إشراف وتوجيه المعلم لدراسة منهج تعليمي متدرج المستويات . ونحن إذا نظرنا إلى المدرسة في الماضي نجد أن غالبية المدارس في الدول المختلفة بما فيها دول أوربا حتى منتصف القرن التاسع عشر لم تكن مدارس بهذا المعنى . لماذا ؟ :

أولا : لأن المدرسة الابتدائية في الدول الأوربية على سبيل المثال لم تكن مدرسة عامة آنذاك ، ولم تكن تتطلب التفرغ الكامل من التلميذ . فمعظم التلاميذ في المناطق الريفية كانوا يذهبون إلى المدرسة لأيام محدودة في السنة . وكانت الممارسة الشائعة آنذاك ذهاب التلميذ إلى المدرسة يوما بعد يوم أو لمدة فصل دراسي واحد ، أو لعدة أسابيع قليلة في السنة . وفي الدول الاسكندينافية كان تعليم الأبناء في المنزل مكملا لتعليمهم في المدرسة . وكان من المعروف أن مسئولية تعليم الطفل مهارات ومبادئ القراءة تقع على عاتق الأسرة والمنزل . وأصبح تعليم هذه المهارات مسئولية المدرسة الابتدائية .

ثانيا : لأن تحديد سن معينة للتلميذ لحضور المدرسة لم يكن معمولا به في البداية وإنما حدث هذا التحديد بالتدريج فيما بعد . وحتى قرن مضى كان سن الدخول أو الالتحاق بالمدرسة وسن الانتهاء منها مرنا وغير محدد بدقة .

ثالثا : لأن الوضع الراهن لنظام التدريس بالفصل قد أخذ صورته بالتدريج مع تزايد تجانس أعمار التلاميذ ومستويات تحصيلهم في الفصل الدراسي الواحد . وقد أشرنا في مكان آخر إلى أن التعليم في المنزل كان يسبق التعليم في المدرسة أو يصاحبه . كما كان نظام " العرفاء " * الذي يقوم بموجبه أحد التلاميذ النجباء في الفصل بتعليم باقي زملائه ثم نعـ

---

* لمزيد من التفصيل عن هذا الموضوع ارجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان : تاريخ التربية في الشرق والغرب . القاهرة . عالم الكتب .

ومعمولا به في أوربا لاسيما الجزء الغربي والشمالي منها خلال القرن التاسع عشر . ومن ناحية أخرى نجد أن تكنولوجيا التعليم الحديثة قد غيرت من الدور التقليدي للمعلم .

رابعا : لأن المنهج المتدرج في شكله الحالي يعتبر تطورا حديثا . وفي الماضي كان التلاميذ من مختلف الأعمار يتعلمون في فصل دراسي واحد وفقا لمنهج له تسلسله الخاص . وفيما بعد بدأ بالتدريج وضع منهج خاص لكل فصل دراسي .

خامسا: لأن حجم المدرسة قد نما من المدرسة الصغيرة ذات الفصل الواحد إلى مدرسة متعددة الفصول . وهكذا كبر حجم المدرسة مع تزايد العمران ونمو السكان وحركة التصنيع . وقد صاحب هذا التطور نمو مطرد في أعداد التلاميذ وأعداد المعلمين . كما صاحبه أيضا إطالة سن بقاء التلميذ في المدرسة وإطالة اليوم المدرسي أيضا .

سادسا : لأن أهداف المدرسة قد نمت واتسعت في منظورها . وإذا كانت مدرسة الأمس معنية بتعليم مهارات الاتصال الأساسية الثلاثة وهي : القراءة والكتابة والحساب ، فإن مدرسة اليوم أصبح من واجبها التثقيف والتربية وتنمية الشخصية والعقلية المتخصصة ، والتفكير النقدي والابتكار وتحمل المسئولية ومعرفة الدور الاجتماعي لكل من الذكر والأنثى ، والإعداد لسوق العمل وتنمية المواطنة الصالحة بصفة عامة . ووجد إلى جانب المعلمين أعضاء آخرون جدد مثل المشرف الاجتماعي والطبيب المدرسي والأخصائي النفسي والموجه التربوي والفني والمتخصص في الأجهزة والتكنولوجيا الحديثة .

سابعا : لأن نمو النظام المدرسي قد أدى إلى وجود أنظمة رئيسية وأخرى فرعية . وصاحب ذلك تعقد النظام نفسه في بنائه وهيكله ووظائفه ونظام إدارته والإشراف عليه ونظام تمويله . وتطلب ذلك الاستعانة بأعداد كبيرة من الإداريين من مديرين ومنفذين وعاملين في الشئون الإدارية والمالية والسكرتارية والخدمات ، وأدى ذلك إلى وجود هرم للسلطة يتربع في أعلاه وزير للتعليم وتحته سلسلة من الحلقات التنظيمية المتدرجة على المستويات المختلفة القومية منها والإقليمية والمحلية .

ثامنا : لأن نمو النظام المدرسي وتشابكه في بنائه الهرمي والتنظيمي الذي أشرنا إليه أوجد نظاماً للإشراف أكثر إحكاما وانضباطا . وقد ساعد ذلك على توحيد طابع النظام من حيث معاييره ومستوياته وأسلوب عمله . ووجد نظام للتأكد من التزام العاملين بالعمل وفق هذه المعايير والمستويات . وهكذا وجد نظام للتفتيش الفني والإداري والتوجيه التربوي في المدارس.

المحصلة النهائية لتأثير المدرسة :

تتكون المحصلة النهائية لتأثير المدرسة على التلميذ من جانبين رئيسيين هما:

١ - جانب التحصيل المعرفي : وهذا يمكن قياسه وتحديد مستواه وهو الذي تهتم المدرسة برصده وتسجيله في شهادة التلميذ وفي سجلاتها المدرسية . وهو عادة يكون نتيجة جهد المعلمين في المدرسة .

٢ - جانب التحصيل الاخلاقي : وهذا لايمكن قياسه ولاتقوم المدرسة برصده أو بتسجيله في سجلاتها العادية . ويكون عادة نتيجة جهد كل العاملين في المدرسة بما فيهم غير المعلمين . وقد يكون لهؤلاء تأثير كبير على أخلاقيات تلاميذ المدرسة . وهم عادة من العاملين في الخدمات المدرسية مثل خدمات المعامل والورش والساحات الرياضية والفنون والمسـ[...] والرياضة وكذلك خدمات المطاعم والبوفيهات .

المدرسة كنظام اجتماعي :

إن المدرسة نظام اجتماعي . وهي كأي نظام اجتماعي آخر تقوم على أسس ومبادئ معينة . ومن أهم هذه الأسس بالنسبة للمدرسة السلطة المشروعة . فالتلاميذ تابعون لمعلميهم بحكم أن هؤلاء لديهم المعرفة والمهارة التي يحتاج إليها التلاميذ . وينسحب مبدأ السلطة على العلاقات الداخلية التي تشكل المدرسة سواء بين التلاميذ وأقرانهم أو بين المعلمين بعضهم بعضا أو بين التلاميذ والمعلمين أو بين هؤلاء وبين إدارة المدرسة .

والمدرسة نظام اجتماعي بحكم كونها منظمة تقوم في بنائها على الأفراد ولها أيضا طرائقها وتقاليدها الخاصة التي تشكل ثقافتها ، وبالتالي تحدد سلوك المعلمين والتلاميذ وغيرهم من المتصلين بالمدرسة . ومع أن ثقافة المدرسة هي [...]

تحدد معايير السلوك الجيد والرديء والنجاح والفشل وما يتصل بذلك من أهداف ووسائل ، فإن هذه الثقافة تحتوي على عناصر غير متجانسة ، بل متضاربة أحيانا . فالتلاميذ على سبيل المثال قد تكون نظرتهم إلى أنفسهم ألا يجهدوا أنفسهم إلا بمقدار ما يكفل لهم الحد الأدنى للنجاح ، في حين أن معلميهم يتوقعون منهم أن يبذلوا قصارى جهدهم في تحصيل العلم .

والمدرسة نظام اجتماعي بحكم كونها جزءا من النظام الاجتماعي الأكبر ، وهو المجتمع . وللمدرسة علاقة معتمدة متداخلة مع هذا المجتمع وتعكس جوانب هامة منه . كما أن المدرسة بدورها تؤثر في المجتمع من خلال دورها في تشكيل التلاميذ . . وهذا يعني أن التغيرات الاجتماعية ذات المجال الواسع مثل الطرق الجديدة للتكسب أو العيش أو المعتقدات السياسية والاقتصادية الجديدة تؤثر في النهاية على أهداف المدرسة وطرق التدريس ومحتوى المناهج . والمدرسة لايمكن أن تنعزل عن مجريات الأمور في المجتمع ، وهي تتأثر بالتحولات التي يشهدها .

ومن ناحية أخرى نجد أن النظام الأكبر الذي تعتبر المدرسة جزءا منه له دور أيضا في تعليم الأفراد . فمن خلال قيام الفرد بأدواره المختلفة في المجتمع يكتسب ألوان السلوك السائدة في ثقافته وطبقته الاجتماعية . . وهذا بدوره يؤثر سلبيا أو إيجابيا على ما يتعلمه الفرد في المجتمع .

وظائف المدرسة :

تناول كثير من المربين تفصيل الحديث عن وظائف المدرسة . ومن المعروف أن للمدرسة وظائف متعددة منها وظائف محافظة تهدف إلى الحفاظ على المجتمع واستمرار تقاليده . ومنها وظائف تجديدية تهدف إلى تطوير المجتمع وترقيته . ويورد تالكوت بارسونز أربع وظائف للمدارس العامة هي :

١ - تحرير الأطفال من الأسرة أو العائلة .

٢ - تعليم المعايير والقيم الاجتماعية على مستوى أعلى مما هو متاح لدى الأسرة .

٣ - تمييز التلاميذ على أساس تحصيلهم الفعلي وتقويم هذا التحصيل

٤ - اختيار وتوزيع المصادر البشرية على الأدوار المختلفة في المجتمع .

ويرى بارسونز أن الوظيفة الثالثة هي من أهم الوظائف لما يترتب عليها من

إضفاء ميزة لمجموعة من الأفراد على مجموعة أخرى في نفس النظام مما يؤدي إلى توتر في النظام . ولكن هذا التوتر يتوازن بما يقوم به النظام من ناحية أخرى بالتكامل بين الأفراد من خلال تشربهم لقيم مشتركة بينهم . ويمكننا من ناحية أخرى أن نعرض لتفصيل الكلام عن وظائف المدرسة في السطور التالية :

١ - تعليم النظام وآداب السلوك :

تحرص المدرسة على تعليم تلاميذها النظام وآداب السلوك ، وذلك بتعويدهم على الالتزام في سلوكهم بالقيم والمبادئ والقواعد الرشيدة التي تؤمن المدرسة بها. وتختلف المدارس في ذلك تبعا لما يسود مناخها العام من علاقات اجتماعية سليمة وسمعة خارجية طيبة . فهنا تتفاضل المدارس . فمن المعروف أن بعض المدارس استطاعت أن تبني لنفسها سمعة طيبة على مر السنين سواء من الناحية النظامية والسلوكية والجو الاجتماعي الذي يسودها ، أو من الناحية التحصيلية والأكاديمية للتلاميذ . وللمدرسة توقعاتها من التلاميذ . وعلى كل تلميذ أن يحرص على تلبية هذه التوقعات والعمل على تحقيقها . وهنانتساءل : ماذا تتوقع المدرسة من التلميذ ؟

تتوقع المدرسة من تلميذها منذ أن يلتحق بها عدة أمور . بعضها معروف ومعبر عنه صراحة ، وبعضها خفي مستتر يعرفه التلميذ من خلال تعايشه في المدرسة وتعامله مع العاملين فيها . والتلميذ نفسه قد لايعرف بعض هذه الأمور . وقد لايعرف أن هناك أموراً لايسمح له بها في فصول المدرسة مع أنها مباحة له في خارج الفصول مثل الأكل أو المضغ أو التحدث مع زملائه . ومن هناكان على إدراة المدرسة أن تعد للتلاميذ الجدد الذين التحقوا بها برنامجا توجيهيا في بداية العام الدراسي تؤكد لهم من خلاله أهمية حسن سيرهم وسلوكه في المدرسة ، وأنها تمنحهم شهادة بذلك . وقد تؤثر هذه الشهادة سلبا أو إيجابا على مستقبل التحاقهم بالمعاهد الأخرى أو الوظائف التي يسعون إليها . كما تبلغهم بما ينبغي عليهم مراعاته في المدرسة وما تتوقعه من سلوك منهم في داخل حجرة الدراسة وخارجها . ومن أهم الأمور التي تتوقعها المدرسة من تلميذها ما يأتي :

١ - أن يحترم معلميه ويبجلهم ويوقرهم ويطيع أوامرهم وينزلهم من نفسه منزلة والديه .

٢ - أن يحترم كل العاملين في المدرسة بما فيهم زملاؤه التلاميذ .

٣ - أن يواظب على الحضور إلى المدرسة ولا يتغيب عنها إلا بعذر مقبول .

٤ - أن يحرص على نظافته وحسن مظهره الشخصي .

٥ - أن يحضر معه إلى المدرسة كتبه وكراساته وأدواته التي يستخدمها فيها .

٦ - أن يراعي الأدب والنظام والهدوء في حضوره طابور الصباح والسير في صفوف إلى الفصول .

٧ - أن يتجه إلى مقعده بهدوء ويجلس عليه ويهيء نفسه للدرس بتحضير الكتب والأدوات اللازمة ويضعها فوق درجه .

٨ - ألا يتأخر لأي سبب عادي عن مواعيد الحصص ، ويجب أن يكون موجوداً في الفصل قبل دخول المعلم .

٩ - أن يحسن الاستماع إلى تدريس المعلم ويعمل ما يطالبه به في جو من الهدوء والنظام .

١٠- أن يلتزم بالأدب والنظام وطلب الإذن عندما يريد شيئا من المعلم أو عندما يريد الاشتراك في المناقشة .

١١- أن ينتظر دوره في الكلام أو التحدث في الفصل وعندما يأذن له المعلم بذلك .

١٢- أن يلتزم في حديثه في داخل الفصل وخارجه بأسلوب الأدب والاحترام ولا يستخدم الألفاظ النابية أو الجارحة التي تؤلم الآخرين .

١٣- ألا يأكل في الفصل ولا يشرب ولا يمضغ لبانا أو يسرح شعره أو ينام أو يخرج عن مقعده أو يحدث أصواتا برجله أو بغطاء درجه أو ما شابه من الأمور التي تخل بنظام وهدوء الفصل .

١٤- أن يقوم بعمله في الفصل بجد واهتمام وهدوء سواء أثناء شرح المعلم أو أثناء قيامه بالأعمال التحريرية أو العملية .

١٥- ألا يتدخل في عمل تلميذ آخر ولا يعطله عن عمله ولا يعتدي على ممتلكاته الخاصة .

١٦- ألا يضر أثاث المدرسة وأجهزة المعامل والورش والملاعب وما شابه ذلك .

١٧- أن يحرص على نظافة المدرسة وألا يشوه درجه بالكتابة عليه وألا يشوه جدران الفصول ودورات المياة والممرات بالكتابة عليها . ولا يرمي أي فضلات على الأرض .

١٨- ألا يقطف الزهور أو يدوس النباتات بقدمه أو ما شابه ذلك .

١٩- ألا يعتدي على زملائه لفظيا أو جسميا ، ولايستخدم أسلوب السب أو التهديد أو العنف أو السيطرة على غيره .

٢٠- أن يغادر الفصل في هدوء ونظام وبدون هرولة أو جلبة أو ضوضاء .

٢١- أن يؤدي أعماله المنزلية بانتظام ولا يؤخر عمل اليوم إلى الغد .

٢٢- أن يعمل بجد واهتمام في تحصيل الدروس واكتساب العلم .

٢٣- أن يحرص في سلوكه العام خارج المدرسة على الأدب والاحترام حتي لايسئ إلى سمعة المدرسة وسمعته الشخصية .

٢٤- أن يلتزم بقول الصدق وعدم الكذب أو الغش أو الخداع في حياته العامة والخاصة .

٢ - نقل الثقافة :

إن وظيفة التربية من وجهة نظر المجتمع ككل ، بل كثيرا ما تكون من وجهة نظر المجموعات داخل المجتمع هي المحافظة على الثقافة . وتشمل الثقافة بطبيعة الحال أكثر من مجرد المعرفة المتراكمة في كل ميدان من ميادين المعرفة . فهي تتضمن القيم والمعتقدات والمعايير المتوارثة جيلا بعد جيل ، وإن كان يحدث فيها تعديلات متكررة على مدى تاريخ المجتمع . إن التربية تنقل ثقافة الجيل الماضي إلى الجيل التالي . وهي بهذا تعمل على مساعدة الصغار على الأخذ بوسائل الكبار .

وانتقال الثقافة وتراكمها من جيل إلى جيل له دلالته المميزة للإنسان منذ الأصول الأولى للمجتمع البشري . وأصبح دور التربية النظامية واضحا بتطور تاريخ الإنسان على نحو ما يشير إليه " بورش كلارك " :

« إن أقدم نظم التعليم لم تكن تزيد على تثقيف امرأة لبنت أو رجل لصبي وهما يسيران معا يتحدثان ويعملان . ويمكن أن نقول بأنه لم تكن هناك دورس

أولية في العصر الحجري لتعليم تقطيع الحجر ، وإنما كان الصبي يتعلم ذلك بمراقبته الكبار . ومع تزايد مخزون الإنسان من المعرفة وزيادة تعقد المجموعات التي يعيش بينها أصبح من الضروري تطوير الوسائل المتخصصة في عملية نقل الثقافة لتقوم بما تخلت عنه الأسرة . وإبان معظم التاريخ الحديث وعلى امتداده في الماضي كانت التربية الرسمية أو المدرسية مقصورة على أقلية ضئيلة من أعضاء المجتمع هم عادة النخبة الممتازة الحاكمة أو أعضاء الجماعات الدينية . ومع ذلك فإن الانقلاب الصناعي أنتج فيما أنتج قيما من المعرفة الجديدة التي أدت بالمعرفة البشرية والمهارات الفنية إلى أن تدفع بقوة خارج حدودها الضيقة نسبيا وترتب على ذلك أيضا تغير البناء الاجتماعي للمجتمع تغيرا جذريا ، فلم تعد الأسرة هذه الوحدة الأولية للانتاج كما كان الحال وقت سيادة الاقتصاد الزراعي . وأصبح عدد كبير من الرجال أنفسهم يتركون بيوتهم كل يوم للعمل بالشركات الصناعية أو المكاتب وقضاء ساعات طيلة من وقتهم خارج المنزل .

فهذا التحول الذي طرأ على البناء الأساسي للمجتمع عمل على تفكيك وحدة الأسرة . وأدى تزايد الوظائف المتاحة التي يحتاج كل منها إلى مهارات ومعلومات مختلفة إلى أن أصبح من المتعذر على الأعضاء الجدد في المجتمع التعلم بواسطة ملاحظة والديهم فحسب . واتسع مجال الاختيار أمام الصغار للمهارات التي يمكنهم الحصول عليها بصورة أكثر مماكان عليه الحال بالنسبة لآبائهم . ولم يعد عائل الأسرة هو الذي يقوم بتعليم أبنائه صنعته أو حرفته ليتكسبوا منها .

وقصارى القول أن التعليم المدرسي أصبح ضرورة حين أصبح البيت والمجتمع غير مؤثرين أو غير كافيين لتعليم الأطفال وإعدادهم لمرحلة الرشد . وقد أدي تغير طبيعة المعرفة وظروف العمل إلى دخول أطفال عاديين إلى المدرسة . وأصبح للمدارس دور في انتقال الثقافة واستمرارها أكثر اتساعا وعمقا إلى حد بعيد . وهذا لايعني أن الأسرة لم تعد بذات أهمية كعامل للتكيف الاجتماعي ، أو أن المدرسة أخذت على عاتقها كل ما كانت تقوم به الأسرة من وظائف فيما يتصل بتهيئة الصغار تهيئة اجتماعية . وبالرغم مما يبدو من اتجاه نحو إلحاق الأطفال بالمدارس في سن أصغر ، فإن الأسرة لاتزال بالفعل هي العامل الوحيد في تهيئة الطفل اجتماعيا خلال السنوات الأربع أو الخمس الحرجة الأولى من حياته . فهذه

الفترة هي التي يتعلم الطفل فيها الكلام ويكون العلاقات الاجتماعية الأولى الهامة التي تؤثر كثيرا في توافقه مع البيئة وتشبع حاجاته من العلاقات الاجتماعية الهامة التي تؤثر كثيرا في توافقه مع البيئة وتشبع حاجاته من العلاقات المتبادلة مع غيره من الأشخاص في المواقف المختلفة . ويبدأ الطفل أيضا في تشرب القيم الثقافية واكتساب العادات الاجتماعية مما يمكنه من القيام بدوره كعضو في المجتمع طوال البقية الباقية من عمره .

إن الأسرة لاتفقد اهتمامها بالطفل حين يبلغ سن الدراسة . . ففي معظم الأحوال يستمر تأثير الوالدين والإخوة والأخوات وأعضاء الأسرة الواسعة في التطبيع الاجتماعي للطفل أثناء تربيته تربية مدرسية . ويستمر هذا التأثير فيما بعد ذلك بصورة أقل . ويبدو أن كثيرا من المشكلات التي تواجهها المدرسة تنجم عن تقسيم مسئولية تربية الصغار بينها وبين الأسرة . وقد تتعامل المدرسة مع أطفال اكتسبوا بالفعل بعض القيم التي قد تتعارض مع القيم التي تأخذ المدرسة على عاتقها غرسها وتعليمها . كما تتعامل في نفس الوقت مع المؤثرات المنافسة التي قد تأتي من الأسرة أثناء تعلم الطفل بالمدرسة . وهذا يجعل واجب المدرسة أكثر صعوبة . إذ يتوجب على المدرسة أن تنقل إلى الطفل ثقافة معقدة تنطوي على قدر كبير من المعارف المتراكمة والمهارات المتنوعة ومجموعة من القيم والمعايير النظرية المتشابكة التي تشتمل على الأسس الأيديولوجية للتراث . إن الاستقرار والاستمرار في المجتمع يتوقف على إجادة مواطنيه مهارات الاتصال والمبادئ السياسية والدينية والاجتماعية التي يقوم على أساسها نظام المجتمع . كما ينتظر من المدرسة أن تعلم الطفل المثل العليا التي ينشدها في الحياة . وتتضمن التهيئة الاجتماعية تعلم المهارات واكتساب المعلومات المتعلقة بالطريقة التي يعمل بها المجتمع أو التي ينبغي أن يعمل بها ، وهو ما يشكل جزءا من إعداد الطفل للتصرف وفقا للأدوار التي يقوم بها العضو الراشد في المجتمع . وربما يتضمن ذلك أهم جزء من عملية التهيئة الاجتماعية وهو التمثيل اللاوعي وتشرب المعتقدات والقيم ونماذج السلوك . وسرعان ما يبدأ الطفل قبل سن المدرسة بمحاكاة ضروب من سلوك والديه وإخوته وبعض أقاربه . وعندما تدخل شخصيات جديدة إلى دائرة الطفل من ذوي الشأن الآخرين المحيطين به - مثل معلمه وزملائه في الفصل وغيرهم - فإن تأثير هؤلاء جميعا على سلوكه [illegible] .

تنوعا ، كما يزداد أيضا احتمال نشوء صراع في تصرفاته القائمة على المحاكاة . ولابد أن يواجه الطفل مهمة تصنيف الناس الذين يعاملهم عن وعي أو غير وعي على أساس ما يسمح به من تأثير لهم على سلوكه .

ولما كان الأطفال يقضون شطرا كبيرا من ساعات يومهم بالمدرسة ، أو في أنشطة ذات صلة بالمدرسة ، فليس مما يبعث على الدهشة أن يكون لأولئك الذين يقابلهم الطفل بالمدرسة تأثير عام على سلوكه بما في ذلك تكوين طريقته في تقييم الأشياء ومواقفه إزاء مختلف المعايير الاجتماعية وسلوكه بوجه عام . فعن طريق توسيع دائرته مع الآخرين ، يستطيع الفرد أن يجد فرصة لإعداد نفسه إعدادا ملائما لمختلف الأدوار التي يجب أن يضطلع بها البالغ في المجتمع . . ولكي يقوم الطفل بدور البلوغ على وجه مناسب يجب أن يتعلم دور الأب أو الأم ، ودور التلميذ والمعلم ومرشد المجموعة ، ودور الزوج أو الزوجة . . ويجب أن يتعلم الأطفال شيئا عن دور عائل الأسرة مهنيا والوظائف المتاحة في المجتمع . . وتستطيع الفتاة القيام بدور موظفة أو عاملة بالإضافة إلى دورها الطبيعي كزوجة وأم . وبالرغم من أن الأطفال لايتعلمون قدرا كبيرا من بعض هذه الأمور قبل أن يبلغوا مرتبة الكبار ، فإن كثيرا من القرارات التي يجب أن يتخذها الطفل - وإن كان قد يلقى فيها معاونة من أسرته أو معلمه أو مشرفه أو غيرهم من الكبار - تتطلب منه أن يعرف شيئا عن الوظائف المتاحة في مجتمع الكبار . يضاف إلى هذا أن الطفل يبدأ في تحصيل قدر أوفر من القدرات العامة للقيام بأدوار الكبار في سن مبكرة . وتلعب المدرسة دورا أكبر في مساعدة الأطفال على تعلم ضبط انفعالاتهم والتعامل مع مراكز السلطة وإدراك وجود هيئات ذات سلطة في المجموعات . ولايمكن أن نغفل دور وسائل الإعلام الجماهيري في التأثير على عقول أطفالنا واتجاهاتهم . فهذا التأثير هو إحدى حقائق الحياة العصرية التي يجب أن يقام لها وزن في أي بحث يدور حول عمليات التكيف الاجتماعي ونقل ثقافة المجتمع .

وهناك سمة لعملية التطبيع أو التهيئة الاجتماعية كثيرا ما يغفل أمرها . وهي ذات صلة وثيقة بأية مناقشة لوظائف المدرسة في المجتمع تتعلق بطبيعة العملية العقلية نفسها . وتتضمن التهيئة الاجتماعية معرفة الطريقة التي تحل بها المشكلات كجزء من العملية التربوية وطريقة فهمنا للعمليات العقلية . وليس

من الواضح مثلا أي الطرق المختلفة لحل المشكلات أكثرها نفعا بوجه عام ، ويؤيد كثير من العلماء أساسا الطريقة الاستقرائية بالنسبة لأنواع معينة من المشكلات . في حين أن آخرين يؤكدون أن الطريقة الاستدلالية أنفعها جميعا . ولم يستكشف أصحاب النظرية التعليمية بصوة كاملة الأدوار النسبية للثواب والعقاب في عملية التعلم . . وبالرغم من أن معظم التربويين إبان السنوات الأخيرة يتشبثون بافتراض أن التعلم الأمثل يحدث تحت ظروف المكافآت ، فإنه لم يتضح كلية أن هذا هو الحال في كل مواقف التعلم . وحتى لو افترضنا أن نوعا من التعزيز الإيجابي أكثر ملاءمة للتعلم ، فربما تثبت في النهاية أن المكافآت الناشئة عن مواقف التعليم نفسه هي كل ما يحتاج إليه في أنواع معينة من التعلم . ذلك أن اقحام المكافآت الخارجية في المواقف عنوة قد لايفيد إلا في تعويق العملية التربوية .

٢ - تبسيط الثقافة وغربلتها :

كان تراكم الثقافة ونموها أحد الأسباب الهامة التي ساعدت على ظهور المدرسة . ولذلك كان نقل الثقافة إحدى الوظائف التقليدية للمدرسة . وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك . ولكن مع تزايد حجم الثقافة والمعرفة البشرية بدرجة هائلة في جوانبها الكمية والنوعية كان على المدرسة أن تقوم بدور الوسيط في تبسيط الثقافة . . وأصبح على المدرسة أن تختار من بين هذا الخضم الثقافي الهائل العناصر الثقافية البسيطة التي يمكن أن تقدمها للتلاميذ . كما أن من العناصر الثقافية ما أصابها البلى أو عفا عليها الزمن أو تقادم عهدها ولم تعد صالحة وترى المدرسة أنه يجب عليها تنقيتها وغربلتها لتقديمها للناشئة . وتعتبر عملية الاختيار من بين هذه العناصر من أهم المشكلات التي تواجهها المدرسة . وتزداد حدتها على مر الأيام . بيد أن نجاح المدرسة في القيام بهذا الدور يتوقف على مساندة القوى الاجتماعية لها . والمدرسة بقيامها بتبسيط الثقافة وغربلتها توفر وقتا وجهدا كبيرا على الأفراد ، وبدون المدرسة يصبح من الصعب إن لم يكن من المستحيل على الأفراد تحصيل هذا القدر الثقافي . ذلك أن المدرسة بحكم ما يتاح لها من خبراء في إعداد المناهج الدراسية وتنظيم المادة الدراسية والخبرات التعليمية يمكنها أن تقوم بدور لاينافس في هذا المجال .

٤ - إحداث التماسك الاجتماعي :

تقوم المدرسة من خلال دورها في نقل التراث الثقافي بتوحيد مشارب الأفراد الثقافية واتجاهاتهم الفكرية وانتمائهم إلى قيم اجتماعية واحدة . بمعنى آخر تقوم المدرسة بصهر الأفراد في بوتقة واحدة تؤدي إلى تماسكهم الاجتماعي تماسكا عضويا حيا . ويصبح مثلهم في توادهم وتراحمهم كمثل البدن إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى . وهكذا تصبح التربية عاملا فعالا في إقامة نظام قومي متماسك يقوم على التضامن والتعاون والتكافل . وقد سبق أن أشرنا إلى أن التربية سلاح ذو حدين ، فكما تكون وسيلة للتقارب والتفاهم ، تكون وسيلة للتفتيت والتناحر عندما تخرج عن هدفها الأسمى لتستخدم في أغراض أخرى لايؤيدها المربون .

وينبغي أن تهدف المدرسة إلى إحداث التماسك الاجتماعي الذي يضمن وحدة المجتمع في زمن الحرب والسلم على السواء . وذلك من خلال تكوين رأي عام مستنير تتوحد اتجاهاته الفكرية العامة وتتوحد جهوده نحو البناء والتجديد والتطوير ، ويصعب التأثير عليه بالإشاعة وبالدعاية المغرضة المضللة لاسيما في زمن الحرب ، حيث يكون الناس أكثر حساسية وميلا لتصديق الإشاعة الكاذبة .

وينبغي أن تحصن التربية النشء ضد الانسياق الأعمى وراء الأفكار الكاذبة وذلك من خلال تنمية تفكيرهم الناقد القادر على تفحص الآراء ووزنها . كما ينبغي أن تنمي فيهم الحساسية الاجتماعية نحو مجتمعهم وأمتهم ، وأن تنمي فيهم الانتماءات الصحيحة للإنسان ، وهي بالنسبة لبلادنا العربية انتماءات إقليمية عربية إسلامية إنسانية كما سبق أن ذكرنا .

٥ - نشر التجديدات والمعرفة الجديدة :

مع أن الوظيفة الأولى للمدرسة قد تكون نقل المعرفة والعادات والتقاليد الموجودة بالفعل ، فمن التناقض أن ينتظر من المؤسسات التربوية أن تقوم بدور في تشجيع التغيير وتوجيهه . وقد كانت المؤسسات التعليمية ، لاسيما الجامعة ، بؤرة البحث عن المعرفة الجديدة . وقد نشأ قدر كبير من فيض الأفكار الجديدة التي نجم عنها مثل هذا التغير السريع ، بل أصبح التأكيد على البحث العلمي بوصفه الوظيفة الكبرى للجامعات يتزايد بصورة واضحة إبان نصف القرن الماضي

ما أدى إلى زيادة وسرعة الكشوف العلمية . ولم تبخل المجتمعات على أولئك الأفراد الذي قدموا أكبر قسط للمعرفة وكشف طرق جديدة للتعامل مع العالم المادي والنفسي والاجتماعي ومنحتهم أرفع مكانة ومنزلة .

ودور المؤسسات التربوية في تبني التغييرات والتجديدات بارز على مستوى الجامعة بنوع خاص . ولكنه متوقع من المدارس الابتدائية والثانوية أيضا . وعليها أن تقوم بدورها في هذه العملية . ويمكن أن تقوم بدور أكبر بتأثيرها في سرعة التغيير في المجتمع عن طريق الأنشطة الخلاقة من جانب التلاميذ ، وعن طريق غرس القيم الاجتماعية التي يجب أن تتمشى مع الرغبة في التقدم ، والقائمة على الانجازات في العلوم وفي مجالات المعرفة الأخرى .

ولا تقتصر مسئولية المدرسة على إعداد الأطفال للتعامل مع المجتمع سريع التغير الذي سيواجهونه عندما يكبرون . وإذا كان لابد للمجتمع أن يتقدم بخطاه المعتادة ، فإن النظام التعليمي يجب أن يعمل على إمداده بأشخاص يستطيعون تطوير المعارف والأساليب الجديدة . وكان للتطور التكنولوجي في المجتمع أثر عميق في التعليم الابتدائي والثانوي . وتبذل جهود لتطوير محتويات المناهج التقليدية ، وبخاصة في الرياضيات والعلوم لمواجهة مطالب المجتمع التي يفرضها التغيير كهدف يستحق النضال من أجله ؛ وبكل ما يتاح من موارد .

٦ - توزيع الأفراد على الوظائف في المجتمع :

يجب على كل مجتمع أن يضع أساسا يحدد بناء عليه الأعضاء الذين يتولون الوظائف المختلفة فيه ويؤدون الأدوار الضرورية لاستمراره وتقدمه . وتختلف الوظائف المتاحة وتتنوع من مجتمع لآخر . كما أنها تتضمن مسئوليات ومطالب غير متساوية من شاغليها . فبعض الوظائف أصعب من الأخرى . وبعضها أكثر خطورة ، ومنها البغيض إلى النفس ، ومنها ما يحتاج إلى تدريب خاص أو مهارات . وتمثل المهارات المطلوبة لبعض الوظائف ندرة أكثر من تلك المهارات المطلوبة للوظائف الأخرى . ولهذا لا يمكن التسوية بين جميع شاغلي الوظائف في المكافآت أو المنزلة . ولهذا يحدث التنافس بين أعضاء المجتمع حول تلك الوظائف التي تحظى بأكبر قدر من المكافآت . والتي تحمل أضخم مسئولية ومكانة اجتماعية . . . ويقترح سكينر - عالم النفس المعروف - بأن يعمل شاغلو

أبغض الوظائف أو أكثرها مدعاة للضجر ساعات أقل مع تقاضيهم مكافآت مساوية لما يتقاضاه غيرهم ، ومن ثم تصبح الأعمال الوضيعة عملا جذابا بنوع خاص . ومع ذلك ظلت هذه الفكرة موضع جدل .

إن معظم المجتمعات تتبع عادة التقاليد السائدة أو المتوارثة فيها في تعيين الأشخاص في الوظائف أو في تحديد الأفراد الذين تتاح لهم فرصة التنافس على وظائف معينة . فالأساس العائلي والعرقي والديني ونبل الميلاد و الجنس ، كلها أمثلة للمميزات التي كانت ولا تزال تستخدم بكثرة لتحديد الوظائف التي يمكن للفرد أن يتقلدها في المجتمع . ومع ذلك فإن انتشار التكنولوجيا في المجتمع خلق موقفا تزايدت فيه أهمية تعيين الأشخاص في الوظائف الملائمة لهم . وكلما زادت ملاءمة الأعضاء في مجتمع لأوضاعهم وللأدوار التي يقومون به ، أدى المجتمع وظيفته في يسر . وهو ما أشار إليه " رالف لنتون " في تحليله للوظيفة والدور في المجتمعات البشرية . وتصبح المتطلبات الضرورية للقيام بمختلف الوظائف أكثر تعقيدا . وتحتاج إلى تدريب أطول وقدرة أوفر . وبالتالي فإن المميزات الموروثة تقل فائدتها كمعيار فعال للتعيين في الوظائف في حين تزداد أهمية المعايير الموضوعية مثل تحصيل الأفراد وقدرتهم وكفاءتهم .

لقد أخذت المدرسة من الأسرة قسطا أكبر من المسئولية لتهيئة الصغار تهيئة اجتماعية . وأصبحت بذلك مركزاً لعدد كبير من أنشطة الطفل . وأصبح ما يقوم به الطفل في المدرسة مقياسا من أهم المقاييس لقدراته وكفاءاته . ومع انتشار التعليم الجماهيري أصبحت المدرسة جزءا لايتجزأ من عملية تحديد مكانة الفرد بعدة طرق من أهمها :

١ - توفير البيئة التي يستطيع فيها الطفل إظهار قدراته وامكانياته .

٢ - توجيه الأفراد إلى المهن الضرورية المختلفة .

٣ - اكساب الفرد المهارات الضرورية لأداء مختلف الوظائف .

إن نمو التعليم العام جعل في مقدور أي طفل الحصول على المهارات الضرورية لأداء أعمال أية وظيفة في المجتمع في حدود قدراته الخاصة . وإذا كانت النظرية لاتنجح دائما عند التطبيق ، فالواقع أن المدرسة تمنح معظم الأطفال فرصة فريدة لإظهار مايستطيعون عمله . والدليل واضح على أن التحصيل التربوي يحدد

الفرص المتاحة للفرد بصرف النظر عن حسبه ونسبه . وتقوم المدرسة بدور الحكم على منجزات الفرد منذ البداية . ذلك أن النجاح الذي يحققه الطفل في ظل النظام التربوي والقرارات الخاصة بأنواع التدريب المناسبة ، وفرص النمو المتاحة أمامه ، كلها أمور تترك للمدرسة . وقد يؤثر الطفل ووالده في هذه القرارات . ولكن تظل المدرسة صاحبة اليد الطولى في تحديد مكانة الفرد في المجتمع . ومن نقاط الاختبار الحرجة في تحديد مكانة الفرد تقرير ما إذا كان يسمح للتلميذ بدراسة المقررات التي تخوله حق دخول الجامعة وهي الطريق المعبد للوظائف العليا. وحتى عندما يدرس هذه المقررات يكون مستوى تحصيله محددا لالتحاقه بالكليات والتخصصات المختلفة . لأن المهارات والمعرفة التي يكتسبها الفرد خلال تعليمه تعتبر عوامل هامة بطبيعة الحال في تحديد وظيفته . ولكن المدارس ليست جميعا في مستوى واحد من حيث نوع التربية التي تقدمها أو حتى من حيث أنواع التدريب النوعي التي تتيحها .

ولما كانت بعض المدارس تفوق الأخري ، فإن شهرة المدرسة ومنزلتها تصبح في أغلب الظن عاملا هاما في تقييم الفرد فيما بعد بصرف النظر عن تدريبه الحقيقي وقدراته . ومن ثم فإن خريج مدرسة أرقى قد يجد فرصا أكثر في الوظائف من خريج مدرسة أدنى منزلة ، حتى لو كان الأخير مساويا له في المؤهل . وشبيه بهذا خريج المدرسة الثانوية العامة ، فهو لايلاقي عناء في الالتحاق بالكليات على عكس نظيره خريج المدرسة الثانوية الفنية .

الجذور التاريخية للعلاقة بين التعليم والعمل :

عندما نتتبع الجذور التاريخية لصلة التعليم بالعمل نجد أنه قبل وجود المدرسة كمنظمة جماهيرية كان الأطفال يتعلمون مهارات العمل في الميادين المختلفة من خلال الاحتكاك والاتصال الفردي المباشر والتعلم المباشر على يد حرفي أو مهني على غرار نظام التلمذة الصناعية في العصور المتأخرة . فكان الأب يعلم أبنه ، والأم تعلم ابنتها ، والجيران أو أصحاب الحرف يعلمون الأبناء ، والأطفال في ميادين عملهم . وهكذا كان التعليم بالممارسة والخبرة والتجربة في ميدان العمل سواء كان ميدان الزراعة أو الصناعة أو التجارة . وقد عمر التعليم الرسمي المدرسي في القرنين التاسع عشر والعشرين على هدم هذه [illegible] الطبيعية بين التعليم والعمل . واعتبر كثير من الناس أن انتشار التعليم [illegible]

في حد ذاته. ولكن البعض الآخر كانوا غير راضين عن هذا الوضع الذي أصبح التلاميذ أو الأطفال بموجبه يتعلمون من خلال الكتب ، في الوقت الذي كان ينبغي فيه أن يشبعوا مطالب نموهم الجسمي والعقلي وحب استطلاعهم في هذه الفترة المبكرة من حياتهم من خلال تعلمهم المهارات وخبرات الحياة العملية والواقعية .

وفي القرن التاسع عشر نجد أن المربين الأوربيين الذين تدور أفكارهم التربوية حول الطفل قد اهتموا بالخبرات التربوية التي تكتسبه المعرفة والمهارات المهنية . فالمربي الفرنسي المعروف " جان جاك روسو " على سبيل المثال ومن بعده تلاميذه قد سلكوا هذا الاتجاه . وكان من آراء روسو في تربية " إميل " أن يقوم المشرف عليه بتعليمه معرفة متخصصة في مجال مهني معين كالنجارة مثلا من خلال ما يعرف بالتلمذة الصناعية والحرفية على أساس التدريب غير المتفرغ ، وإنما لبعض الوقت . وكذلك المربي المعروف بستالوتزي ، أنشأ مدرسة للفقراء كانوا يتعلمون فيها من خلال الحرف والمهارات المهنية إلى جانب التعلم من الكتب المدرسية . كما قام زميله دي فيلينبرج De Fellenburg بإنشاء مدرستين زراعيتين إحداهما بمصاريف باهظة لأبناء الأغنياء والأخرى متواضعة لأبناء الفقراء . وكلتا المدرستين جذبت اهتمام المربين الزائرين من كل أنحاء أوربا . وقد قام اللورد بروهام Brougham في بريطانيا بتوجيه اهتمام الرأي العام إلى هذه التجارب والنماذج الأوربية . وقد بدأ بالفعل في العشرينات والثلاثينات من القرن التاسع عشر عمل تجارب مماثلة لتجربة فيلينبرج عن المدرسة الزراعية للفقراء . وكان إجراء هذه التجارب في ريف إحدى المقاطعات البريطانية المعروفة باسم ساسكس على أرض تملكها الليدي بايرون Lady Byron وفي إيلنج Ealing وأماكن أخرى .

وقام فروبل بإنشاء مدرسة تقوم على أساس فلسفته التربوية الدينية بعد تجارب مماثلة على غرار مدرسة بستالوتزي . وكان وقت ما بعد الظهر في هذه المدرسة يخصص للعمل الإنتاجي في المزرعة أو الحقل أو الغابة أو الورشة أو المنزل . وفي الدول الاسكندنافية ظهرت المدارس الشعبية Folk High Schools لربط التعليم بالعمل . وفي نظم التعليم في الدول التي كانت تعرف بالدول الاشتراكية وعلى رأسها الاتحاد السوفيتي كان هناك اهتمام كبير بالتربية البوليتكنيكية والتدريب العملي والميداني لربط المدارس بمواقع العمل والإنتاج . وفي مصر والدول العربية وكذلك الدول الأوربية في العصور الحديثة كانت هناك محاولات

كثيرة لادخال التدريب العملي في المدارس وربط التعليم بالعمل . ومازالت هذه المحاولات مستمرة للبحث عن أحسن صيغة لتكييف التعليم لسوق العمل ومتطلباته *. ومازال اللوم يوجه للتعليم على أنه قاصر عن إعداد الفرد لسوق العمل . والواقع أن هذه مشكلة مزمنة مازالت تبحث عن حل . والحل الواقع يكمن في زيادة فرص العمل المتاحة للشباب ، وهذه مسئولية رجال السياسة والاقتصاد لأن التعليم لايخلق وظائف ، ولكنه يعد لها . وإذا ماتوفرت هذه الوظائف فإن أي نقص في إعداد وتكوين الخريجين يمكن تلاقيه بالتدريب قبل العمل أو في أثنائه .

إحداث الحراك الاجتماعي :

يقصد بالحراك الاجتماعي بمفهومه الإيجابي الترقي في السلم الاجتماعي . وقد أشرنا لدور التربية في هذا الصدد . والمدرسة إحدى منظمات التربية . ومن ثم يرتبط دور المدرسة في توزيع الأفرادعلى الوظائف في المجتمع بدورها في الحراك الاجتماعي . ذلك أن التربية بما تكسبه للفرد من مهارات معرفية وعملية إلى جانب تزويدها له بالخلفية الثقافية تزيد من قيمة الإنسان الاجتماعية والاقتصادية على السواء . فزيادة المهارة المعرفية والسلوكية تعني فرصا أحسن للعمل وزيادة في الدخل ، ويترتب على زيادة دخل الفرد تحسن في وضعه الاقتصادي والاجتماعي . كما يترتب على ذلك بالتالي ترقية أذواقه وميوله واهتماماته وزيادة طموحه في الحياة وآماله فيها وتوقعاته منها . وكل هذه جوانب تؤدي به في النهاية إلى الترقي في السلم الاجتماعي . وهكذا تصبح المدرسة عاملا هاما في رقي الأفراد وتقدمهم وعاملا هاما أيضا في التقريب بين الطبقات الاجتماعية وإذابة الفروق بينها .

حضانة الأطفال :

وهي من الوظائف المستحدثة للمدرسة . والواقع أن الالتحاق الإجباري بالمدرسة يسد الثغرة بين الوقت الذي يعتمد فيه الطفل في حياته اعتمادا كاملا على والديه ، والوقت الذي يصبح فيه الفرد قادرا على القيام بمسئوليات الكبار

* لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف كتاب : الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث . القاهرة : عالم الكتب

ففي هذا الوقت يحدث النضج الجسمي والتوافق الاجتماعي والنضج العقلي. وتقوم المدرسة بتدبير برنامج تعليمي يهدف إلى ملء هذه الثغرة القصيرة بطريقة مفيدة للمجتمع على المدى الطويل . وإلى جانب ذلك تستخدم المدرسة أيضا كمكان ترسل إليه الأطفال بعيدا عن البيت ، فضلا عن أنها تكفل للأم الراحة المؤقتة من واجب العناية بالأطفال . وأوضح تأثير لهذا الجانب من عملية التربية هو زيادة عدد الأدوار المتاحة للنساء ، فلم يعد لزاما على المرأة الشابة أن تفكر في قضاء الجزء الأكبر من حياتها في العناية بأطفالها . بل تستطيع بدلا من ذلك التطلع إلى القيام بخدمة المجتمع وخدمة أسرتها بمختلف الطرق . في نفس الوقت تستطيع أن تخلق لنفسها أدوارا جديدة ذات مغزى تثبت شخصيتها ، إلى جانب دورا كأم . وكان لذلك تأثير على تركيب القوة العاملة ، وزيادة عدد الإناث اللاتي يعملن في الوظائف ، وأتيحت لهن وظائف كانت مغلقة في وجوههن من قبل . إن المدى الذي بلغته النساء من الاندماج المتزايد في شئون المجتمع يمكن أن يعزى جزئيا إلى الوظيفة التي تؤديها المدرسة .

أما من وجهة نظر القوة العاملة في المجتمع ، فإن زيادة استخدام مواهب المرأة يبدو أنه جليل النفع . ويمكن أن يؤدي دور المدرسة كمنظمة لحضانة الطفل إلى تفاقم الصعوبات التي تواجهها المدرسة في القيام بمسئولياتها الكبرى في تهيئة أعضاء المجتمع الجدد تهيئة اجتماعية . ولما كانت مسئولية التهيئة الاجتماعية مقسمة بين المدرسة والأسرة ، فإن ذلك يتطلب التعاون والمؤازرة المتبادلة بينهما ، وعندما ينظر إلى المدرسة على أنها مخزن للأطفال للتخلص من طاقتهم لراحة الكبار من أعضاء الأسرة ، فحينئذ تتعرض علاقة المؤازرة المتبادلة بين المدرسة والأسرة لخطر التفكك . إن إيجاد التوائم في العلاقة بين المدرسة والأسرة مسألة صعبة لكنها ذات أهمية خطيرة بالنسبة لنجاح المشروع التربوي .

ويجب الإشارة إلى أن تأثير المدرسة في الأدوار الجديدة للمرأة يزيد أيضا من احتمال تعارض أدوار أفراد الأسرة . وهذا قد يؤدي بدوره من بعض الوجوه إلى إضعاف بناء الوحدة العائلية . فالأم التي يجب عليها أن تختار بين إعداد طعام الغذاء لزوجها والقيام بعملها خارج المنزل تواجه تعارضا بين دورين . وهذا يعني أن أي جزء من أجزاء النظام التربوي المختلفة يؤثر في الأجزاء الأخرى ، وأنه لا يمكن فهم أحدها دون الرجوع إلى بقية النظام ككل .

٩- معرفة الدور الاجتماعي لكل من الذكر والأنثى :

تلعب المدرسة دورا هاما في تعريف الأفراد بدورهم الاجتماعي سواء كانوا ذكوراً أم إناثا ، وهي بهذا تساعد الفرد على تأهيله للقيام بدوره كذكر أو أنثى. وربما يتصل بذلك القيام بدور الزوج أو الزوجة والأم والأب ، وهذا الدور الهام للمدرسة يعتبر جزءا من عملية التهيئة الاجتماعية للفرد التي سبق أن أشرنا إليها .

١٠- الإصلاح الاجتماعي :

إن آخر وظيفة للمدرسة يتوجب بحثها تتعلق بدور التربية في التأثير على مجرى الإصلاح الاجتماعي . وهي وظيفة جدلية . فالمجموعات والأفراد تحاول دائما الإفادة من المدرسة بوصفها عاملا فعالا في إحداث التغييرات المرغوبة في البناء الاجتماعي أو فعالية المجتمع . وتصبح المدرسة بسبب نصيبها في عملية التهيئة الاجتماعية ، وأهميتها بوصفها نشاطا بارزا في حياة كل عضو من أعضاء المجتمع تقريباً ، البؤرة الأولى في نظر المصلح الاجتماعي ، سواء كان اهتمامه متجها إلى تخفيض عدد ا لجرائم ، أو تحسين المركز الاجتماعي للمجموعات المختلفة . وبالإضافة إلى وظيفة المدرسة في تيسير الكشف عن المعرفة الجديدة كثيرا ما ينتظر منها أن تقوم بنصيب في تشجيع أنواع أخرى من علاقتها بالمجتمع ، قد تتراوح بين المطالبة بأن توفر المدرسة خدمات خاصة لمجموعات معينة من الأطفال ، وبين مطالبة الأنظمة المدرسية بالتخلص كلية من المدارس المنفصلة المخصصة للأقليات أو ذوي الامتيازات .

ولقد استجابت المؤسسات التربوية إلى هذه التوقعات والضغوط بطرق شتى وكثيرة للغاية . وأصبحت المدارس في معظمها تتجه إلى التسليم بأن جزءا من المسئولية على الأقل يتمثل في الإصلاح الاجتماعي الذي ألقي على عاتقها . وهناك عدد من العوامل التي تحدد دور المدرسة في حركات الإصلاح الاجتماعي من بينها الاعتبارات السياسية والضغوط الخاصة بالميزانية وربما أهمها جميعا مواقف المواطنين قاطبة . ولقد لعبت المجموعات المنظمة للإصلاح دوراً متميزا في التأثير في حث المدارس على القيام بدور أكثر فعالية في الحركات التي يقصد بها تعديل البناء الاجتماعي في المجتمع .

وليس من اليسير دائما رسم خط يميز بين المطالبة بسياسة جديدة تهدف إلى تنفيذ اصلاح اجتماعي وبين المطالبة بإصلاح تربوي لذاته . وعلى الرغم من ذلك فللمدرسة دور هام في التغير الاجتماعي يبرز من خلال وظائفها الأخرى . فمن خلال دورها في غربلة الثقافة والتجديد الثقافي والحراك الاجتماعي وتنمية المعرفة الجديدة وغيرها تحدث المدرسة تغيرات حقيقية في المجتمع وفي تطوره الاجتماعي .

المهارات في مقابل النمو :

تختلف آراء المربين حول الوظيفة الرئيسية للمدرسة . فبعضهم يرى أن وظيفتها هي تزويد المتعلم بالمهارات المعرفية ، وآخرون يرون أن وظيفتها هي مساعدة المتعلم على النمو الكامل لشخصيتها . ويترتب على اختلاف وجهات النظر اختلاف في المثل الأعلى والأهداف والأغراض المنشودة . ويمكن أن نعرض لهذا الاختلاف في الجدول التالي :

التوقعات	وظيفة المدرسة	
	تعليم المهارات	تنمية الشخصية
المثل الأعلى	متعلم ماهر	مواطن حر متنور
الأهداف والأغراض السلوكية	اتقان المواد الدراسية المهارة في التحصيل استرجاع المعلومات إجراء العمليات . . .	التفكير النقدي - تفتح العقل - التعرف على المشكلات - فرض الفروض المناسبة - اختيار المعلومات المناسبة لحل المشكلة - محاولة التوصل إلى حلول بديلة - اختبار صدق الحل والتوصل إلى الحل الصحيح وتطبيق ذلك في حالات أخرى

ويقول برتراند راسل في مقالته عن التربية لاسيما في الطفولة المبكرة (Connell : p.67) : إن القضية الرئيسية في التربية تتعلق بما إذا كان ينبغي علينا أن نستهدف حشو العقل بالمعرفة التي لها استخدام علمي مباشر أم نحاول أن نربي في تلاميذنا الملكات العقلية الجيدة في جوهرها أو حد ذاتها ؟ . ويقدم

لنا ° راسل ° مثالا فيقول : من المفيد أن نعرف أن القدم يساوي ١٢ بوصة والياردة تساوي ثلاثة أقدام ، لكن هذه المعرفة ليست لها قيمة ذاتية أو جوهرية. ذلك أنها تعتبر عديمة القيمة أو النفع بالنسبة لأولئك الذين يستخدمون النظام العشري (المتر والسنتيمتر) . وتذوق رواية أدبية أوعمل فني قد لايكون له نفع كثير في الحياة العملية . إلا أن هذا التذوق يحقق للإنسان استمتاعا عقليا لايقدر بثمن ويعطيه فرصة يشعر خلالها بقيمته الحقيقية كإنسان . ومن هنا ينبغي ألا تقتصر النظرة إلى التربية على القيمة النفعية للمعرفة واستخداماتها المختلفة . والواقع أن هناك خلافا في وجهات النظر بين الارستقراطيين والديمقراطيين فيما يتعلق بقضية التربية من أجل النفع أو الاستخدام . فالأرستقراطيون يرون أن الطبقة المتميزة أو الرفيعة يجب أن تتعلم من أجل شغل وقت فراغها بطريقة مناسبة ، وأن الطبقة الأخرى أو التابعة يجب أن تتعلم من أجل العمل فيما يعود بالنفع على الآخرين . أما وجهة نظر الديمقراطيين فهي تعارض النظرة السابقة . فهم يكرهون تعليم الارستقراطيين ما هو عديم الجدوى أو الفائدة . وفي نفس الوقت ينادون بأن التربية من أجل كسب العيش يجب ألا تقتصر على ما هو مفيد ونافع . وهكذا نجد أن هذه الدعوى الديمقراطية تعارض نمط التربية الكلاسيكية القديمة ، وفي نفس الوقت تطالب بأن يتعلم العمال الدراسات الإنسانية الكلاسيكية . وربما أن الفكرة الرئيسية وراء هذه الدعوى هو عدم تقسيم المجتمع إلى طبقتين : أحدهما مرفهة ناعمة ، والأخرى عاملة كادحة لاحظ لها من النعمة أو الرفاهية .

وهناك نقطة أخرى تتعلق بالمفاضلة بين القيمة المادية والقيمة العقلية للمعرفة. فبعض الناس يرى أن الهدف الرئيسي للتربية يجب أن ينصب على زيادة انتاج السلع كما وكيفا . . ومثل هؤلاء الناس لايتحمسون مطلقا لتعليم مواد مثل الأدب أو الفن أو الفلسفة وغيرها من الدراسات الإنسانية أو الكلاسيكية . وهم يؤكدون على تعليم العلوم الطبيعية لقيمتها النفعية وأهميتها في حياة الإنسان المعاصر . وفي تأكيد ذلك يقولون إن دراسة المتنبي مثلا أو شكسبير لن تساعدنا كثيرا في بناء عالمنا الجديد ، لكننا لانستطيع بناء هذا العالم الجديد بدون العلوم الطبيعية . وهذه الدعوى وإن بدت حداثية إلا أنه يجدر الرد عليها ومعارضتها . فنحن وإن اتفقنا على تأكيد أهمية دراسة العلوم

الطبيعية فلايمكن أن نذهب معها في التقليل من أهمية دراسة ما عداها من العلوم . فالمعرفة والعلم لهما قيمة جوهرية في ذاتهما بصرف النظر عن القيمة العملية أو النفعية . وانتماء الإنسان إلى عالم الإنسانية الكبير يحتم عليه معرفة أشياء كثيرة عن الآخرين الذي يشاركونه الحياة على هذه الأرض . قال تعالى : وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا" . وهذا التعارف لايتم إلا من خلال دراسة آداب ومعارف وثقافات الشعوب الأخرى . وحياة الإنسان على مستواه الفردي أشمل وأوسع من أن تكون قاصرة على العمل والإنتاج فقط ، وإنما هناك جوانب أخرى يجب أن يشبعها الإنسان في حياته منها عبادته لخالقه ومشاركته الاجتماعية لإخوانه في جدهم ولهوهم ومرحهم . وهناك أيضا استمتاعه الشخصي بوقت فراغه فيما يجدد نشاطه ويروح عن نفسه . ذلك أن النفوس تصدأ كما يصدأ الحديد . ومن هنا فإن استمتاع الإنسان بالأدب والفن وتذوقه للجمال هي مقومات رئيسية في بناء شخصيته ولايمكن التقليل منها .

وهكذا فإن التربية التي يجب أن نستهدفها لتربية الإنسان المعاصر إنماتقوم على المزج بين الثقافتين العلمية والأدبية والإنسانية . ويجب أن تتضمن هذه التربية الدراسات الإنسانية التي تجعل من الإنسان إلى جانب كونه منتجا ومفيدا مثقفا مؤمنا واعيا متفتحا على العالم ، يحيا حياة نابضة بالخير والجمال ، يستمتع بها ويستطيع أن يشغل وقت فراغه فيما يفيد . إن حياة الإنسان تصبح تافهة وآلية وضيقة جدا إذا هي اقتصرت على الجوانب المادية النفعية للأشياء . ومن ثم فإن دراسة بعض جوانب التاريخ العالمي والآداب العالمية والفنون الجمالية المختلفة ضرورية لحياة الإنسان . إن دراسة العلوم الإنسانية لاتقل عن أهمية دراسة العلوم الطبيعية إن لم تتفوق عليها في بعض الأحيان .

الإدارة المدرسية والمناخ المدرسي :

المدرسة الحقة هي التي يسيطر عليها مناخ إيجابي سليم . ويشعر التلاميذ بارتياح لحضورهم إليها كما يشعر المعلمون بارتياح لتدريسهم بها . وفيها يعمل الجميع على تنشيط الاتجاه إلى الرعاية والاهتمام . ويتطلب ذلك بالضرورة وجود إدارة مدرسية فعالة تستند في إدارتها على العلاقات الإنسانية والمشاركة في اتخاذ القرار من جانب المعلمين والآباء وممثلي المجتمع . ويجب أن تستهدف الإدارة المدرسية تكتيل قوى العاملين والتلاميذ والآباء من أجل العمل على

تحقيق أهداف المدرسة ، وأن تكون هناك متابعة مستمرة لأنشطة المدرسة وتغذية مستمرة لتصحيح المسار ، وضمان أداء كل فرد لواجبه الصحيح . إن مدير المدرسة هو الممثل الأول للإدارة المدرسية ، وهو المسئول الأول عنها . ولهذا يجب أن يتمتع بصفات شخصية ومهنية تؤهله لتحمل مسئوليات هذا العمل الضخم . وتعمد قوة مدير المدرسة على عدة عناصر رئيسية في مقدمتها مدى قدرته على تجنيد طاقات العاملين ومدى تواجده وحضوره في مختلف أنحاء المدرسة ، ومدى اشتراكه الفعال في البرنامج التعليمي للمدرسة ، ومدى قدرته على تحقيق الاتصال والتواصل فيما يتعلق بأهداف المدرسة . إن مديري المدارس في ممارستهم لدورهم في الإدارة المدرسية لايؤثرون تأثيرا مباشرا على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ بنفس الدرجة التي يؤثر بها معلموهم من خلال التعليم المباشر . لكن مديري المدارس يمكن أن يؤثروا على التدريس والممارسات التعليمية في الفصول الدراسية من خلال القرارات التي يتخذونها ، والتي تتعلق بصياغة أهداف المدرسة ووضع مستويات عالية للتحصيل ، وتنظيم الفصول الدراسية من أجل الدرس ، والتعليم ، وتوفير المصادر الضرورية اللازمة للتعليم والتعلم ، والإشراف على أداء المعلمين ومتابعة تقدم التلاميذ والعمل على توفير مناخ إيجابي منظم للتعلم .

وهكذا نجد أن على مدير المدرسة مسئولية كبرى . وقد تبلغ هذه المسئولية درجة كبيرة في بعض النظم التعليمية المعاصرة منها اليابان . حيث يكون مدير المدرسة مسئولا عن المدرسة بل وعن سلوك الطلاب وسلوك المعلمين داخل المدرسة وخارجها . بل إن مديري المدارس اليابانية يشعرون بأن عليهم تحمل مسئولية ما يحدث من المعلمين والتلاميذ . تشير مجلة التربية المقارنة (١٩٨٩) إلى أن الصحف اليابانية تنشر أحيانا انتحار مدير مدرسة لأن أحد التلاميذ أو المعلمين قد قام بعمل يشين المدرسة ويجلب لها العار (CE : p. 119) . إن ما يمثله مدير المدرسة اليابانية هي شخصية الرجل الخلوق شديد الحساسية . وقد تبدو مثل هذه الصورة متطرفة ، لكن هكذا يوصف مدير المدرسة في اليابان باعتباره قدوة تربوية .

أما من حيث العلاقة المهنية بين القيادة التربوية والمعلمين فقد أثبتت بعض الدراسات (ORE : p. 1990 , p. 313) أن المعلمين يفضلون نمط القيادة مهنية لا

الإدارية . حيث يقوم القادة التربويون من نظار وموجهين ومدرسين أوائل بالتخطيط والمناقشة ونقد أعمل المعلمين إيجابا وسلبا . بل إن المعلمين حسب هذه الدراسات يفضلون أيضا نوعا من الأتوقراطية من جانب القيادة التربوية بدلا من الدور السلبي .

ولكن يحول دون قيام القيادات التربوية بهذه الأدوار المهنية نحو المعلمين أنهم لايجدون الوقت الكافي لأدائها . فمعظم وقتهم يضيع في الأعمال الإدارية والبيروقراطية اليومية التي يكلفون بها من جانب الإدارة العليا والسلطات الرئاسية . ويصدق ذلك على كثير من أنظمة التعليم المعاصرة بما فيها الدول العربية ومنها مصر . وقد أشارت إلى ذلك دراسة حديثة عن الإصلاح الإداري بوزارة التربية والتعليم في مصر (Hanson : p 59). تقول هذه الدراسة إن من المفروض في أي نظام أن ينتقي أحسن العناصر لتولي مهام القيادة . لكن مثل هذا النظام في مصر موجود على الورق فقط . أما واقع الأمر فإن اختيار العناصر القيادية يتم بطريقة روتينية . وتستطرد هذه الدارسة فتقول إن رجال الإدارة التعليمية يولون اهتماما كبيرا للاحتفاظ بدورهم في نظام الأقدمية لأنهم يدركون أن ترقيتهم تعتمد بالدرجة الأولى على مدة خدمتهم أكثر من اعتمادها على نوعية أدائهم . وتقول الدراسة أيضا إن رجال الإدارة التعليمية في مصر على اختلاف مستوياتهم يخضعون لنظام واحد من التدريب والخبرة العملية. فهم يبدأون حياتهم كمعلمين ثم يترقون في السلم المهني للوظائف الأعلى . مثل هذا النظام أدى إلى وجود نمطية مشتركة في كل نظام الإدارة التعليمية . وتصف الدراسة رجال الإدارة التربوية في مصر بأنهم قادرون على الحفاظ على النظام القائم والقيام بإدارته بدرجة معقولة من الكفاءة . لكن هناك نزعة عامة بين القادة التربويين للنظر إلى الماضي لا المستقبل للتوصل إلى الحلول . وتمضي الدراسة فتقول إن الإصلاح الإداري التعليمي يركز أيضا على المشكلات القائمة والوضع الراهن بدلا من النظر إلى المستقبل .

المدرسة الناجحة :

تشير نتائج الدراسات العلمية (Fontana : pp .47 - 48) إلى أن المدارس التي تعتبر ناجحة من حيث نظامها المدرسي هي التي تتميز بالخصائص الآتية :

١ - أن تكون القواعد المدرسية قليلة ما أمكن ، ولكن يشترط في هذه القواعد أن تكون واضحة ومعروفة ومعلنة للجميع وتطبق بصورة منتظمة .

٢ - أن تكون واقعية محققة لاحتياجات المجتمع المدرسي وينظر إليها التلاميذ على أنها مناسبة وعادلة .

٣ - أن تكون القواعد قابلة للتعديل والتغيير كلما حدث ما يدعو لذلك حتى تتمشى مع الاحتياجات المتطورة والمتغيرة للتلاميذ والمجتمع المدرسي .

٤ - أن يكون للمدرسة قنوات واضحة وفعالة للاتصال بين التلاميذ والمعلمين وإدارة المدرسة على كل المستويات .

٥ - أن تكون القرارات التي يتخذها ناظر المدرسة غير اجتهادية بل قائمة على أساس موضوعي من القواعد والمعايير والقيم التي ينبغي على الجميع الالتزام بها .

٦ - أن تسمح المدرسة بوجود فرصة للحوار والتشاور الديمقراطي في الموضوعات الهامة ، وأن يشعر التلاميذ والمعلمون بأن لديهم الفرصة لإبداء رأيهم ووجهات نظرهم في هذه الموضوعات .

٧ - أن تقدم المدرسة تعليما مدرسيا فعالا في الفصول الدراسية يضمن النجاح لا الفشل لكل التلاميذ ، ويعمل على زيادة طموحاتهم وآمالهم الأكاديمية والتعليمية .

٨ - أن تظهر المدرسة بوضوح سواء بالقول أو العمل أن وجودها إنما هو لمساعدة التلاميذ وتمكينهم من التغلب على مشكلاتهم الشخصية والدراسية ، وأن تحرص على إظهار الاحترام الكامل للكل : مجموعات التلاميذ والمعلمين بدون أي تمييز أو محاباة لمجموعة على أخرى .

٩ - أن تقدم المدرسة فرص النشاط الثقافي والرياضي وشغل وقت الفراغ ، وأن تؤكد أن هذا النشاط هو جزء لايتجزأ من المنهج المدرسي .

١٠- أن تحرص المدرسة على العلاقات الوثيقة بينها وبين المجتمع المحلي بما فيه آباء التلاميذ ، وأن تحرص أيضا على اشتراك هذا المجتمع في الحياة المدرسية .

١١- أن توفر المدرسة أسلوبا عمليا للتعرف على التلاميذ ذوي الاحتياجات

الخاصة ، وأن تعمل على تلبيتها والوفاء بها .

١٢- أن يتلقى تلاميذ المدرسة التوجيه السليم على طول حياتهم الدراسية بالمدرسة لاسيما في المواقف التي تتطلب توجيه التلميذ لنوع معين من الدراسة أو التخصص ، أو توجيههم للدخول لسوق العمل والإنتاج .

١٣- أن يشعر التلاميذ من مختلف القدرات أن المدرسة تعدهم للفرص والتحديات الواقعية التي يواجهونها في العالم الخارجي ، وأن تزودهم بالمعلومات الضرورية لهم عن هذا العالم .

١٤- أن يكون للمدرسة نظام فعال يضم ناظر المدرسة ومعاونيه لمواجهة مشكلات النظام المدرسي للتلاميذ والتغلب عليها ومعاونة التلاميذ على التغلب على أسباب خروجهم على هذا النظام .

الفصل السابع

الثقافة : مفهومها وتصنيفاتها ونظرياتها

أهمية دراسة الثقافة :

عرف الإنسان منذ القدم أن الناشئة الصغار لاينضجون اجتماعيا وثقافيا ما لم نوقفهم على السبيل إلى ذلك . والأطفال بدورهم يدركون أن أساليب الرشد تكتسب عن طريق الكبار . واكتشف كل مجتمع أن نقل ثقافته لايمكن أن يترك للمصادفة . وعليه أن يوجه عملية نقلها لأفراده ليضمن نقل العناصر الثقافية التي يعتقد أنها ضرورية ولازمة لهم للمحافظة على استمراره وتجديد حيويته . ولذا فإن كل مجتمع يشرف على تربية أفراده . وكل واحد منا في مرحلة معينة من طفولته يربى بطريقة مقصودة ، وقد لايتم ذلك بالضرورة في المدارس مع أنها إحدى الوسائل الهامة في التربية .

فالتربية إذن تنتمي إلى العملية العامة المعروفة باسم التثقيف ، وبواسطتها ينخرط الشخص في طريقة الحياة بمجتمعه . ولفهم ديناميات التثقيف في تأثيرها على التربية ينبغي علينا أن نتجه إلى علم الإنسان . ولعلنا نكتفي بمثال واحد هو أن الثقافات كما نعلم تختلف في درجة الانقطاع التي تفرضها بين الطفولة والنضج . ففي بعض الثقافات يكون التقدم إلى المراهقة ممهدا وغير مقطوع . ولكن في بعضها الآخر كما هو الحال في ثقافتنا العصرية يتطلب الأمر من المراهق أن يستكشف بنفسه فجأة طريقة الحياة وما يترتب على ذلك من توتر وصراع نفسي . وتثير هذه المسألة أسئلة على جانب كبير من الأهمية أمام التربية من أهمها : إلى أي حد يكون الانقطاع أو عدم الاستمرار محتوما بالنسبة لكل شخص ينشأ في مجتمع عصري أو صناعي حديث ؟ وإلى أي حد يمكن لتخفيف من ذلك ؟ وكيف يؤثر الانقطاع في دور المدرسة وطرائق التعليم بها ؟

إن التربية كتعليم بالمدارس ليست إلا إحدى وسائط التثقيف ، ونخص بالذكر منها الأسرة والمؤسسات الدينية ، ومجموعة الأتراب أو الأقران ، ووسائل الاتصال الجماهيرية كما أشرنا . ولكل منها قيمها وأهدافها الخاصة . ونعلى الرغم من أن المربي قد يريد صقل صفات معينة عند الطفل مثل التفكير الواضح والحكم المستقل . فإنه يجد نفسه قاصرا عن عمل ذلك لأن هناك وسائل

الفصل التاسع

الثقافة والمعلم

مقدمة :

هناك عدة اعتبارات هامة تبرز أهمية دراسة الثقافة بالنسبة للمشتغلين بالتربية . أولها أن التربية عملية ثقافية في حد ذاتها . ومن ثم فإن دراسة الثقافة تمكن المربين من تخطيط العملية التربوية وتوجيهها على أساس سليم من الفهم الواضح لأبعادها الثقافية .

ثاني هذه الاعتبارات أن المعلم نفسه ناقل هذه الثقافة ومفسرها وشارحها لتلاميذه . وكيف يتسنى للمعلم أن يقوم بهذه الأدوار إذا لم يكن على علم بالأبعاد الثقافية التي تجعل من هذه الأدوار معنى ومغزى . إن دراسة الثقافة تساعد المعلم على تعميق فهمه لثقافة بلده . كما تمكنه من القيام بدوره الثقافي بصورة علمية موضوعية في ضوء من الفهم لخصائصها ونظرياتها .

وثالث هذه الاعتبارات أن دراسة الثقافة تساعد المعلم على أن يكون معبراً عن الثقافة كل الثقافة بدلا من أن يكون معبرا عن جانب واحد من الثقافة بحكم انتمائه إلى أصول اجتماعية معينة . فالمعلم وهو عادة من الطبقة الوسطى ، يستفيد من دراسته للثقافة ألا يكون معبرا فقط عن قيم هذه الطبقة ومثلها العليا ، وإنما يجب أن يكون معبرا عن ثقافة المجتمع ككل .

رابع هذه الاعتبارات أن دراسة الثقافة للمعلم تجعله يؤمن بحقيقة التغيير ، وأن الأشياء لاتثبت على حال ، ومن ثم يعمل على تأكيد هذا الاتجاه في عقول تلاميذه . يضاف إلى ذلك أن الثقافة تساعد المعلم على فهم وتفسير ألوان السلوك التي تصدر عن التلميذ ومؤثراتها الثقافية المختلفة . كما تساعده على فهم النظام الثقافي ككل في ارتباطه بدور المدرسة بل وبدوره الذي يقوم به داخل الفصل . وأخيرا فإن دراسة الثقافة تساعد المعلم على التخلص من تعصبه ضد الثقافات الأخرى ، وتمجيد ثقافته القومية ورفعها فوق كل الثقافات . كما تفرض على المعلم ألا يحمل تلاميذه على تقبل الأفكار تقبلا أعمى دون مناقشة . وإنما يجب عليه أن يناقش معهم الأمور بموضوعية . ويجب ألا يلزمهم برأي معين . كما يجب أن ينمي فيهم الولاء للثقافة القومية في غير تعصب للثقافات الأخرى .

كما ينمي فيهم الانتماءات الصحيحة للإنسان العربي المسلم . وأول هذه الانتماءات هي الانتماء إلى الإسلام والعروبة معا ، وثانيها الانتماء إلى الإنسانية جميعا . فنحن جميعا نشترك في الإنسانية وهي تراث مشترك لنا جميعا . فكلنا لآدم وآدم من تراب كما أشرنا أكثر من مرة .

ويهمنا أن نبحث في السطور التالية ثلاث قضايا تتعلق بعلاقة المعلم بالثقافة والتربية في المجتمع .

أولا : ما مدى اهتمام المجتمع بإعداد المعلم وتأهيله مهنيا ؟

ثانيا : ما موقع المعلم من هذه الثقافة ؟ أي ما هي منزلته ومكانته ؟

ثالثا : ما هي السلطة التي تخولها الثقافة بالنسبة لتلاميذه ؟

إعداد المعلم :

يعتبر إعداد معلمي المستقبل عملية بالغة الأهمية . فنجاح المعلم في عمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوعية الإعداد المهني الذي تلقاه . ومهما تحدثنا عن تطوير العملية التربوية فإن المعلم الجيد يمثل دائما شرطا رئيسيا فيها . إن أحسن المناهج الدراسية قد تموت في يد معلم لايقدر على تدريسها . والمنهج الميت قد تعود إليه الحياة إذا ما وجد معلما قديرا متفتحا . ومن هنا يمكن أن نتصور ببساطة أهمية إعداد المعلم إعدادا جيدا . ويمثل اختيار الشخص المناسب منذ البداية حجر الأساس في إعداد المعلم الناجح . ويقوم هذا الاختيار على أسس متعددة منها ما تستخدمه بعض الدول من عقد اختبارات شخصية لاختيار أصلح العناصر من بين المتقدمين لمعاهد وكليات إعداد المعلمين .

الصفات الشخصية : من الضروري توافر عناصر رئيسية في معلم المستقبل مثل سلامة السمع والنطق والبصر ، إلى جانب عناصر شخصية أخرى هامة كالثبات الانفعالي والاتزان النفسي ، والميل الصادق نحو مهنة التدريس . ومن ثم فإن السمات الشخصية يمكن أن تميز بين المعلمين ذوي القدرة العالية وغيرهم ذوي القدرة الضعيفة . فالمدرس الضعيف يتميز بقلة المثابرة وشدة الحساسية والشعور بالخوف والتوتر والقلق الشخصي . ويغلب عليه اليأس والحزن بسرعة ويميل إلى تثبيط النشاط الجماعي وإضعاف معنويات المجموعة .

ولما كانت طبيعة عمل المعلم تحتم عليه التعامل مع أنماط مختلفة من التلاميذ فإن ذلك يقتضي أن يكون ذا شخصية متكاملة متعددة الجوانب . وهناك بعض الباحثين يقول بأن سمات شخصية المدرسين متنوعة ومتباينة ، وأنه من الخطأ الزعم بأنها متميزة لديهم عادة أكثر مما لدى غيرهم من أرباب المهن الأخرى. وهناك من يؤمن بأن هناك سمات شخصية يتميز بها المدرس الجيد عن غيره . وهناك مقاييس مستخدمة لقياس كفاءة المعلمين ، وإن كان لايوجد اتفاق بينها . منها اختبار العوامل الشخصية الستة عشر 16 Personality Factors لعالم النفس الأمريكي المعروف كاتل Cattel . وهناك أيضا مقياس أعده معهد كمبريدج لقياس القدرة على التدريس مكون من خمس فئات أو مستويات للأداء تتراوح بين الممتاز والردئ . وقد أكدت بعض الأبحاث أن الاختبار الأول وهو اختبار كاتل بعد مقياسا جيدا للتنبؤ بالنجاح في مهنة التدريس ، من حيث أن بعض السمات كيقظة الضمير ورجاحة العقل وضبط النفس ترتبط بالقدرة على التدريس .

بيد أن نظم إعداد المعلمين في مصر والبلاد العربية مازالت تقتصر في اختيارها لمعلمي المستقبل على الشهادات الدراسية والمقابلات الشخصية ، ويتحكم في عملية الاختيار بالدرجة الأولى أعداد ونوعية المتقدمين والفرص المتاحة لهم في المعاهد الأخرى .

وهناك جدال نظري حول الأهمية النسبية للجانب النظري والتطبيقي في برنامج إعداد المعلم . ويناقش أحد الباحثين هذه القضية فيقول : " خلاصة رأيي هو أنه بينما تعتبر الممارسة والتطبيق جزءا رئيسيا من إعداد المعلم ، فإنه من الخطأ الواضح أن نتصور وجود شيئ يسمى التفكير العملي على أنه نوع متميز عن التفكير النظري (BJES : 1999 , p. 316) .

أسس إعداد المعلم :

مهما اختلفت نظم إعداد المعلم فإن عملية الإعداد نفسها يجب أن تشمل ثلاثة جوانب رئيسية هي الإعداد الثقافي العام والإعداد الأكاديمي الخاص والإعداد المهني ، وهو ما سنفصله في السطور التالية :

(١) الإعداد الثقافي العام : وهو شرط أساسي لمهنة التدريس على خلاف مهنة الطب أو الهندسة مثلا . فالثقافة العامة ضرورية لكل معلم بحكم كونه

مربياً . وكلما زادت المعلومات العامة للمعلم كان أقدر على نيل ثقة تلاميذه والتأثير فيهم . ومن ناحية أخرى تساعد الثقافة العامة المعلم على نضوج شخصيته واتساع أفقه وسعة إدراكه مما يخلصه من روح التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق . والثقافة العامة ضرورية أيضا لنجاح المعلم في قيامه بالدور الاجتماعي المطلوب منه . فالمعلم قائد وموجه في منطقته وتحتم عليه طبيعة العلاقات الاجتماعية المستمدة من دوره المهني أن يكون على صلة بقطاع كبير من الناس سواء أكانوا آباء تلاميذه أو أهالي منطقته . وتفرض عليه هذه العلاقات مواقف يتحتم عليه فيها أن يكون له أساس عريض من الثقافة العامة إذا أراد أن يواجه هذه المواقف بنجاح .

لكن ما هي مقومات الثقافة العامة اللازمة للمعلم ؟ الواقع أن إجابة هذا السؤال محل اجتهاد كبير . والأساس فيها بالطبع أن يلم المعلم بقدر واسع من ميادين المعارف والمعلومات العامة . فإجادة اللغة القومية ضرورية بالطبع لأنها أداة المعلم ووسيلته ، وإجادته للغة أجنبية على الأقل شرط أساسي لانفتاح عقله على العالم الخارجي واتصاله بصورة مباشرة ومستمرة بالجديد في ميدان تخصصه. ويلزم المعلم أيضا قدراً من العلوم الإنسانية كالتاريخ والاجتماع والاقتصاد والسياسة والأدب . وقدراً عاماً من العلوم الطبيعية والتكنولوجية ، وقدراً من الفنون الجميلة على اختلاف أشكالها . وقد يبدو ذلك كثيرا أو مبالغا فيه ، ولكن الواقع أن مطالب المهنة تزداد وتتسع باستمرار ، ومعلم اليوم ينبغي أن يكون دائرة معارف صغيرة متنقلة .

(٢) الأساس الأكاديمي التخصصي : ويقصد به مادة تخصصه أو المادة التي يدرسها . فإلى جانب الثقافة العامة يلزم المعلم أن يكون على معرفة تخصصية بأحد فروع المعرفة ، وأن يكون متمكنا منها . إن تعمق المعلم في مادة تخصصه شرط ضروري لنجاحه كمعلم . ويجب أن يؤمن المعلم بقيمة مادته وأهميتها حتى يستطيع أن يؤثر في تلاميذه ويحملهم على احترامه . إن الصغار يكرهون من الكبار شيئين : جمود عقولهم وعدم إخلاصهم . ويكون المعلم غير مخلص إذا كان يدرس مادة لايجيدها . إن

فاقد الشيء لايعطيه . ولن يستطيع المعلم أن يفهم التلميذ مادة هو نفسه لايجيد فهمها ولايقتنع بأهميتها أو يعتبرها أنها لاتستحق أن يتعب في تدريسها . إن ما يخرج من القلب يصل إلى القلب ولن يكون شرح المعلم صادراً عن القلب إذا لم يكن مؤمنا بما يقول ، متحمسا له . وهنا يقتضي من المعلم أن يكون متجددا في معلوماته باستمرار غير روتيني ، يجتر اليوم ما قاله بالأمس ، وإلا فقد الإحساس بقيمته كإنسان وبأهميته كمعلم.

ولكن إذا كانت الثقافة العامة ضرورية لكل المعلمين سواء كانوا بالمرحلة الابتدائية أو الثانوية، وكذلك بالنسبة للثقافة المهنية كماسيرد . فهل التخصص ضروري بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية ؟ الواقع إن الإجابة على هذا السؤال ليست بسيطة أو مباشرة لاختلاف وجهات النظر حولها . فمن قائل بأن الأساس في إعداد معلمي المرحلة الابتدائية أن يكون عاما غير تخصصي ، وهو ما جرت عليه سياسة إعداد هذا النوع من المعلمين في كثير من الدول . والأساس الذي يستند إليه هذا الرأي هو أن تلميذ المرحلة الابتدائية لا يتطلب معلومات متخصصة . وهناك وجهة نظر أخرى تقول بأن معلم المرحلة الابتدائية يلزمه أيضا قدر من التخصص في ميدان من الميادين إلى جانب الأساس الثقافي العريض . فتدريس بعض المواد في السنوات النهائية من المرحلة الابتدائية يتطلب قدرا من التخصص. وقد أخذت نظم تعليمية بهذا الاتجاه ووحدت نمط إعداد معلم المرحلة الابتدائية والثانوية . وهذا الاتجاه بدأ يأخذ به نظام إعداد المعلمين للمرحلة الأولى في مصر من حيث قيام الدراسة بدور المعلمين على أساس تقسيمها إلى شعب خاصة كما سنرى .

(٢) الأساس المهني : وهو الذي يتعلق بالجانب المهني وما يميز المعلم كرجل له أصوله المهنية التي تتطلب التدريب والمران . وتشمل الثقافة المهنية للمعلم ناحيتين أساسيتين :

١ - إكساب معلم المستقبل أسرار مهنة التدريس وأصولها . فلكل مهنة أسرارها التي لايعرفها سوى أصحابها . ولمهنة التدريس أيضا أسرارها صحيح أن لكل مهنة مشاكلها المهنية الخاصة بها وفي مقدمتها مشكلة

أولئك الذين يدخلون إلى المهنة من الباب الخلفي دون سابق إعداد مهني . ولكن ذلك يصدق على المهن الأخرى . وقد تزداد حدته بالنسبة لمهنة التعليم . وعلى كل حال فإن الجانب المهني في إعداد المعلم يشتمل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمتعلم وشخصيته ونموه وما يفرضه هذا النمو من واجبات تربوية على المعلم ، ويشتمل أيضا على طرائق التدريس وأهداف العملية التربوية وطبيعتها ومغزاها بالنسبة للفرد والمجتمع ، وشروط التعليم الجيد وغيرها من الأمور التي تساعد المعلم على إجادته لمهنته . ولذلك فدراسة علم النفس التعليمي والاجتماعي وسيكولوجية النمو وأصول التربية وفلسفتها وطرائق التدريس والتربية المقارنة ، كلها ضرورية ولازمة للإعداد الفني والمهني للمعلم .

نظم إعداد المعلم :

ما زالت الدول العربية ، بما فيها مصر ، تفرق بين إعداد معلم المرحلة الابتدائية ومعلم المرحلة الثانوية ، وهو ما يناقض الاتجاهات العالمية المعاصرة في النظم التعليمية المعاصرة . ففي كل من انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من الدول المتقدمة يتقارب نظام إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة الثانوية بدرجة كبيرة . فالمعهد الواحد يضم النوعين من المعلمين . وتتساوى مدة الدراسة وشروط الالتحاق والمواد الدراسية بل وتتوحد بعض هذه المواد ولا يكون الاختلاف إلا في بعض المواد المرتبطة بطبيعة كل مرحلة من حيث مميزات النمو الخاصة بها وطرق التدريس .

وفي روسيا نجد اتجاها مماثلا . إذ يمكن لمعلم المرحلة الابتدائية مواصلة الدراسة في معاهد إعداد معلمي المرحلة الثانوية ، وبذلك تختفي تدريجيا الفروق القائمة في بإعدادهما ،وبالتالي تختفي معاهد إعداد معلمي المرحلة الابتدائية . ومع أن فرنسا تعد معلمي المرحلتين في معاهد مختلفة وفق نظام خاص فإنه يتاح لمعلمي التعليم الابتدائي الالتحاق بمعاهد إعداد معلمي التعليم الثانوي بشروط معينة ، وهونظام معمول به في مصر وبعض الدول العربية ، إلا أنه مازال على نطاق ضيق ولايحقق الغرض منه . ذلك أن معلم المرحلة الابتدائية الذي يواصل الدراسة في معاهد إعداد معلم التعليم الثانوي ينقل إلى المرحلة الثانوية بعد انتهائه من الدراسة ، وبذلك يحرم التعليم الابتدائي من أحسن عناصره باستمرار .

ومع أننا ندرك تماما مبررات هذا الإجراء فإنه ينبغي على السلطات التعليمية أن تبقي على هذه العناصر الصالحة في التعليم الابتدائي ، وأن تعمل على تطعيمه بها باستمرار .

أما بالنسبة لإعداد معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية فقد أصبح مسئولية الجامعات وهو يشمل نظامين هما النظام التتابعي والنظام التكاملي .

النظام التتابعي :

يقوم على أساس انتظام الطالب أكاديميا في كليات الآداب والعلوم لمدة أربع سنوات تنتهي بحصول الطالب على الدرجة الجامعية الأولى وهي الليسانس أو البكالوريوس ، ثم يتابع بعدها الإعداد المهني في كليات التربية لمدة عام دراسي يدرس فيه الطالب دراسة نظرية تربوية وعملية ويحصل في النهاية على الدبلوم العام في التربية . وهذا الدبلوم هو الذي يؤهله تربويا للعمل بمهنة التدريس بالمرحلة الإعدادية والثانوية . وأهم ما يتميز به هذا النظام مساعدة المعلم على التعمق في دراسة مادة تخصصه وتأهيله على مستوى عال . ولكن يلاحظ عليه من ناحية أخرى طول مدته نسبيا ، وبالتالي زيادة نفقاته وتكاليفه إلى جانب ابتعاد المعلم مدة سنة كاملة عن مادة تخصصه .

النظام التكاملي :

وهو النظام الذي يقوم على أساس تكامل الإعداد الأكاديمي والمهني في كليات التربية . ومدة الدراسة بها أربع سنوات بعد اتمام الدراسة الثانوية العامة . وهو النظام الذي تطور في مصر عن مدرسة المعلمين العليا التي بدأ إلغاؤها بالتدريج عام ١٩٢٨م . ثم أعيد فتحها عام ١٩٤٦/١٩٤٧ باسم المعهد العالي للمعلمين بالأرومان لتخريج معلمي الرياضيات والعلوم واللغات . وفيما بعد تمت تصفية المعهد عام ١٩٥٢ بعد ضم أقسامه إلى كليتي الآداب والعلوم بجامعة عين شمس. ثم حلت محله كليات المعلمين والمعلمات التي بدأ انشاؤها سنة ١٩٥٢ خارج الجامعة ، فأنشئت كلية المعلمين بالعباسية بالقاهرة عام ١٩٥٢ . وفي عام ١٩٥٧ أنشئت كلية المعلمين بأسيوط وكلية المعلمين بالمنيا . وفي عام ١٩٦٦ تقرر ضم كليات المعلمين إلى الجامعات . وفي نفس العام ١٩٦٦ أنشئت كلية المعلمين بجامعة الإسكندرية . وفي عام ١٩٦٩ أنشئت كلية المعلمين

بالمنصورة وطنطا .وفي عام ١٩٧٠ توحدت تسمية كليات المعلمين وكلية التربية بجامعة عين شمس وأصبحت تعرف بكليات التربية . ثم توالى إنشاء كليات التربية في المحافظات والأقاليم وعرفت باسم الكليات الإقليمية . وتمثل كلية البنات التي أنشئت سنة ١٩٥٤ والتابعة حاليا لجامعة عين شمس هذا النظام التكاملي أيضا بالنسبة لأقسامها التربوية . كما كانت كلية دار العلوم بجامعة القاهرة تمثله أيضا في عام ١٩٥٨ و ١٩٥٩ عندما كانت تدرس بها العلوم التربوية والنفسية والتمرين العملي على التدريس في المدارس .

وأهم ما يتميز به هذا النظام تزامن الإعداد المهني والأكاديمي وعدم ابتعاد الطالب عن المادة العلمية ، ومن ناحية أخرى يساعد هذا النظام الطالب على الإعداد النفسي له لتقبله مهنة التدريس والاستعداد لها . وأخيرا فإن هذا النظام يعتبر أقل اقتصادا في الجهد والتكاليف إذا ما قورن بالنظام التتابعي .

وفي الفترة الأخيرة اتخذت خطوات كبيرة نحو توحيد النظامين مع بقائهما منفصلين في نوع واحد من الكليات تعرف حاليا باسم كليات التربية . هذا بالنسبة لمدرسي المواد الأكاديمية . أما بالنسبة لمدرسي التربية الرياضية والفنية فإن أعدادهم يتم في معاهد نوعية تخضع لوزارة التعليم العالي ومدة الدراسة بها أربع سنوات .

أما إعداد معلمي التعليم الثانوي الفني فما زال في حاجة شديدة إلى وضعه على أسس سليمة رشيدة تضمن جودة المعلم الذي يصلح لهذا النوع الحيوي من التعليم . وبصرف النظر عن المحاولات السابقة غير الموفقة ، فإن إعداد معلمي التعليم الثانوي الصناعي يتم حاليا في كلية المعلمين الصناعية وهي مناظرة في شروط القبول بها ومدة الدراسة لكليات المعلمين سابقا . وهناك اتجاه لفتح كليات مماثلة لكل من التعليم الثانوي التجاري والزراعي . وقد بدأ الأخذ بهذا الاتجاه والعمل به بالفعل .

طرق التدريب على الأداء :

قام علماء التربية خلال العقدين الماضيين بتطوير أنماط وأساليب متعددة من طرائق التدريب على الأداء للمعلمين منها طريقة التعليم المصغر Micro Teaching ولعب الدور Role Playing وطريقة تحليل التفاعل Interaction Analysis وطريقة

الكفاءات التدريسية وغيرها من الطرق التي بدأت كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في استخدامها بنجاح في مختلف بلاد العالم . وقد بهرت هذه الطرق المربين وسحرت عقولهم عند بدأ ظهورها . ولكن حماسهم لها سرعان ماأخذ في الهبوط عندما بدأ يساورهم الشك في كفاءة هذه الطرق وفاعليتها كأساليب أفضل لتدريب المعلمين وإعدادهم . ومع ذلك فإن هذه الأساليب لم تفقد قيمتها وأهميتها ومازالت تشكل أساسا معرفيا هاما لكل المشتغلين بالتربية .

وسنحاول أن نفصل الكلام عن كل طريقة أو أسلوب من هذه الأساليب في السطور التالية :

١ - التعليم المصغر Micro Teaching :

التعليم المصغر كما يعرفه " جود " في معجمه التربوي هو أسلوب من أساليب التدريس الذي طورته جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية من أجل الاستفادة به في المجالات الآتية :

- تقديم الخبرة الأولية والممارسة في التدريس (لمعلمي المستقبل) .
- بحث واستقصاء فاعلية التدريب مع تحكم في الشروط والظروف .
- التدريب أثناء الخدمة للمعلمين ذوي الخبرة .

ويرجع الفضل في تقديم فكرة التعليم المصغر إلى دوايت ألين Dwight Allen من جامعة ستانفورد سنة ١٩٦٦م . ويكون التعليم المصغر عادة لفترة مدتها خمس دقائق لمجموعة من الطلاب لاتزيد عن ثمانية يتم تدريبهم خلالها على مهارة معينة يسهل اكتسابها . . وهكذا يعني أن التعليم المصغر مصغر من حيث عدد المتعلمين ومدة الدرس والمهارة المراد تعليمها . وفي مجال إعداد المعلم يطلب من المعلم أن يقوم بتدريس درس ما أو إعادة تدريسه في ضوء توجيهات المشرف وملاحظات زملائه من الطلبة . ومن الممكن تسجيل الدرس على شريط فيديو حتى يمكن للمعلم أو المتدرب مشاهدته فيما بعد والوقوف على طريقة أدائه للدرس . والتعليم المصغر ، إلى جانب كونه أسلوبا من أساليب إعداد المعلمين قبل الخدمة ، هو أيضا أسلوب لتدريبهم أثناء الخدمة . وفي كل هذه الأحوال يكون المعلم أو المتدرب في موقف أشبه ما يكون بالموقف في الفصل ، حيث يقوم بالتدريب على أداء الدور أوتمثيله أو محاكاته .

ب - التمثيل أو المحاكاة Simulation :

وهو أسلوب من أساليب التعليم والتدريب يتم من خلاله توفير المواد التعليمية والمناخ والظروف التي تشبه ظروف الموقف الفعلي أو الأصلي المطلوب من الفرد أداء العمل فيه . وهذا يعني أن يقوم المتعلم بلعب الدور المطلوب منه في المستقبل في موقف تعليمي صناعي يقترب في عناصره من الموقف الأصلي ، وهو ما يسمى بطريقة تمثيل الدور . هناك أسلوب آخر يقوم على اختيار مشكلات معينة يستعان على عرضها او شرحها بفيلم قصير ثم يطلب من المتدرب أن يتصرف لحل هذه المشكلات أو مواجهتها بصورة طبيعية تماما كما لو كان في الموقف الحقيقي .

جـ - لعب الدور Role Playing :

هو موقف تمثيلي يقوم فيه المتعلم عن قصد بلعب دور معين منفردا أو في مجموعة من خلال جلسة تعليمية أو علاجية بهدف تفهم الدور أو الموقف الذي ينبغي على القائم به أن يتعامل معه . وهو يتطلب إعدادا جيدا للدور في علاقته بالموقف وما يرتبط به من أنواع السلوك المتوقع من القائم بلعب الدور .

د - تحليل التفاعل Interaction Analysis :

يعتبر تحليل التفاعل من أساليب تدريب المعلمين على الأداء . وهو يقوم كما يبدو من تسميته على ملاحظة ورصد شتى التفاعلات التي تحدث في الفصل أثناء الدرس . ويقوم برصد التفاعل داخل الفصل أحد المتدربين من المعلمين أو شخص آخر مدرب . ويقوم هذا المتدرب بملاحظة سلوك المعلم والتلاميذ في تفاعل كل منهم مع الآخر ورصد هذا السلوك في استمارة خاصة أعدت لهذا الغرض . ويجب أن يدرب الفرد على استخدامها قبل القيام بالمهنة . وقد يستخدم أيضا التسجيل السمعي البصري . وهناك عدة طرق لتحليل التفاعل من أشهرها طريقة فلاندرز Flanders . ووفقا لهذا النظام يقوم المتدرب بملاحظة مايحدث داخل الفصل كل ثلاثة ثوان . والسلوك المطلوب ملاحظته داخل الفصل إما أن يكون كلاماً من جانب المعلم أو من جانب التلاميذ ، أو سؤالا من جانب المعلم أو التلاميذ ، أو فترات صمت . والهدف النهائي هو تحديد نمط وطبيعة التفاعلات التي تحدث داخل الفصل ونمط طريقة التدريس وتأثيرها على العلاقات التي تسود الفصل .

هـ - إعداد المعلم القائم على الكفاءة (الكفاءة التدريسية)

: Competency Based Teacher Education

من الاصلاحات التي حدثت في مجال إعداد المعلم تبني أسلوب برنامج الكفاءات التدريسية . وبموجب هذا الأسلوب يتعلم كل طالب وفق برنامج خاص به على أساس مهاراته واحتياجاته الراهنة . وهذا الأسلوب يعتبر أهم تجديد في مجال إعداد المعلم في السبعينات . وقد سبق أن أشرنا إلى تفصيل الكلام عن هذه الطريقة في مكان آخر .

و - إعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب :

من أحدث التطورات الراهنة في مجال إعداد المعلم في أمريكا أن يكون هذا الإعداد على غرار إعداد الطبيب . لأن مهنة الطب تعتبر مثالا جيدا للإعداد المهني الناجح . ويتضمن هذا الإعداد جوانب أكاديمية وعلمية وإكلينيكية . كما يتطلب تحويل كليات التربية الحالية إلي كليات للدراسات المهنية العليا للمعلمين يلتحق بها معلمو المستقبل بعد أن يكونوا قد حصلوا على الدرجة الجامعية الأولى في مجال التخصص ، وتكون دراساتهم المهنية في كليات التربية مؤدية إلى الحصول على درجة الماجستير في التربية كحد أدنى للدخول في مهنة التدريس كما تلحق بكليات التربية مدارس نموذجية تكون حقلا للتجريب والتدريب على غرار التدريب الإكلينيكي للطبيب .

إن الأساس الفلسفي الذي تستند إليه هذه الدعوى هو أن تمهين التدريس يتطلب قاعدة معرفية تخصصية مهنية لعلوم التدريس يكتسبها المعلم من خلال إعداده في كليات التربية وتوجه أسلوب ممارساته التدريسية في الفصل . هذا يعني تحويل مهنة التدريس من مفهوم العمل الخيري الذي يقوم على رعاية التلاميذ والعناية بهم إلى المفهوم المهني الذي يقوم على المقدرة الفنية في ممارسة أصول المهنة . ويتطلب ذلك أيضا تقنين عملية التدريس وتحديد أبعادها ووضع المعايير العلمية الموضوعية لها التي ينبغي على المعلم مراعاتها واتباعها .

إن من النتائج الهامة التي تمخضت عنها حركة تمهين التدريس في مختلف دول العالم المعاصر تتمثل في رفع مستوى أساتذة التربية في كليات التربية بصورة مستمرة بحيث يزداد تأثيرهم على طلابهم معلمي المستقبل . لقد أثبتت

التجربة في بعض الدول المعاصرة أن ضعف تأثير كليات التربية على إعداد المعلم وتكوينه كان سببا في عدم نجاح كثير من محاولات التطوير في إعداد المعلم .

ونخلص مما سبق إلى أن النظام الجديد لإعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب يستند إلى أسس رئيسية ثلاثة هي :

١ - دراسة أكاديمية جامعية تؤدي إلى الدرجة الجامعية الأولى في مادة التخصص .

٢ - دراسة مهنية متخصصة في علوم التدريس تؤدي إلى الحصول على درجة الماجستير باعتبارها الشرط الأساسي للعمل بالمهنة .

٣ - تلقي تدريب إكلينيكي في مدرسة خاصة بالتطوير المهني للمعلم تكون ملحقة بكلية التربية .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن عميد الأدب العربي الراحل طه حسين كان قد دعا في كتابه القيم " مستقبل الثقافة في مصر " عام ١٩٣٨ إلى اقتراح مشابه هو اشتراط حصول معلم الثانوي على درجة الماجستير كحد أدنى ، كما أن مدرس الجامعة يشترط حصوله على الدكتوراه كحد أدنى . لكنه عدل عن هذا الاقتراح إلى اقتراح آخر يرتفع فيه مستوى إعداد المعلم إلى مستوى عال على غرار نظام امتحان المسابقة لشهادة " الأجرجاسيون " في فرنسا .

والواقع أن نظام إعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب له بريقه وجاذبيته ، إلا أنه مكلف في الجهد والمال ، وفوق ما تستطيع أن تتحمله الدول لاسيما النامية منها . ومع أننا نسلم بذلك إلا أن هذا النظام له مايبرره . فإذا كان المجتمع يولي اهتماما بإعداد الطبيب فإن إعداد المعلم لاينبغي أن يقل عن هذا الاهتمام إن لم يزد عليه . وقد يقال إن المجتمع يستخدم عددا قليلا نسبيا من الأطباء ، لكنه يحتاج إلى أعداد كبيرة من المعلمين . وقد يقال أيضا إن الأطباء يتعاملون مع المرضى أما المعلمون فيتعاملون مع الأصحاء والمريض أولى من الصحيح . وقد تقال أشياء أخرى كثيرة . إلا أن ذلك لايقلل من أهمية هذا النظام . أليس من المضحكات المبكيات أن الدول المختلفة بما فيها الدول النامية تخصص أموالا هائلة للدفاع وشراء أسلحة الحرب والدمار؟ . وإذا كانت هذه الدول في ظل أوضاعها الاقتصادية الرهنية تعمل على توفير المال اللازم لذلك ،

فمن باب أولى توفير المال اللازم للارتقاء بمستوى إعداد المعلم وتحسين مكانته المهنية والمادية . لقد أثبتت نتائج البحوث العلمية أن مستوى إعداد المعلم دالة للتنبؤ بمستوى نوعية التعليم وتحصيل التلاميذ . وهذا في حد ذاته يبرر أي مال وأي جهد ينفق في سبيل تحسين مستوى إعداد المعلم .

وقد يؤخذ بهذا النظام على نطاق ضيق في بعض كليات التربية على أن يعين خريجو هذا النظام في مناصب قيادية تدريسية في المدارس مع تساوي مرتباتهم مع باقي المهن الأخرى في الطب والهندسة وغيرها . وفي نفس الوقت يوضع برنامج للمعلمين الآخرين لتحسين مستوى أدائهم عن طريق ما يسمى بالتدريس الرسمي أو الترسيمي Formalistic Teaching الذي يعتمد على برنامج للتدريس أثناء الخدمة على مستوى المناطق التعليمية أو المستوى المركزي . ويراعى في هذا التدريب أن يقوم على الأساليب الفنية الحديثة في إعداد المعلم لاسيما ما يتعلق منها بمهارات التدريس والمدة الزمنية لاكتسابها وطريقة التدريب عليها .

إن الآراء حول إعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب قد تختلف وتتباين . وقد يرى البعض أنها دعوة في غير أوانها ، وقد يرى آخرون غير ذلك . وهذا كله لايقلل من أهمية هذا الأسلوب الجديد ، ولا ينبغي أن يصرف أنظارنا عن رؤية جوانبه المشرقة .

دروس في الإلقاء على غرار الممثلين :

يعتبر فن الإلقاء من الأمور الهامة التي ينبغي أن يجيدها المعلم لاعتماد أدواره في التعليم والتعلم عليه . وعلى الرغم من هذه الأهمية فإن المعلم للأسف الشديد لايتلقى أي تدريب على ذلك أثناء إعداده المهني . ويترك الأمر عادة إلى الفرد نفسه . ولما كانت دراسة الممثلين لفن الإلقاء تعتبر مثالا ناجحا ، فإن على برامج إعداد المعلمين أن تتضمن دراسة مماثلة . وهذا يعني أن يتضمن برنامج إعداد المعلم دراسة منهجية عملية على فن الإلقاء على غرار الممثلين . كما يجب أن تتضمن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على تدريب من هذا النوع . وإني أعتقد أن ذلك سيؤدي إلى رفع مستوى أداء المعلم وتحسين طريقته في التدريس وزيادة تأثيره على التلاميذ .

منزلة المعلم ومكانته :

يتحتم على المجتمع الحديث ، كلما زاد التخصص فيه ، أن يستمر في تحسين تربية الغالبية من أعضائه حتى يضمن مقدرتهم على أداء الأدوار التي ينتظرها منهم .

ويحتاج الجمهور الذي حصل على تربية أفضل إلى معلمين مدربين أفضل تدريب ، أي أنهم أكثر تخصصا . وكلما زاد نمو التدريس تخصصا وأهمية بالنسبة للمجتمع صار أقرب إلى اعتباره مهنة . . إذ يتحتم على المدرسين حاليا أن يكونوا أكثر معرفة وأكثر وعيا بمسئولياتهم تجاه المجتمع . إلا أن هناك اتفاقا عاما على أن المعلم عندنا في القرن العشرين لم يعترف به كاملا كصاحب مهنة ، فما هو السبب ؟

إن الإجابة الأولية على هذا السؤال تحتم علينا القول بأنه من الضروري أن تسيطر المهنة في المكان الأول لا على تدريب أعضائها فحسب ، ولكن على سلوكهم أيضا . إلا أن المدرسين لايشترط تأهيلهم ، فهناك من المعلمين غير المؤهلين تربويا من يدخل إلى مهنة التعليم من الباب الخلفي دون أن يعد سلفا لها. وهناك نقطة أخرى هي أنه يتحتم على الفرد المهني أن يكون قادرا على اتخاذ قرارات هامة . إلا أن المدرس لايزيد كثيرا عن كونه " ترسا " في عجلة التربية الجماهيرية . ولا تسمح التربية الجماهيرية بما تسمح به المشروعات التجارية الكبرى التي تتطلب من المديرين ممارسة المبادأة بينما لا يسمح للمدرس إلا بمجال ضيق لإبداء رأيه الخاص . هذا على الرغم من أن المعلم له رأيه الخاص مع تلاميذه في داخل الفصل .

ويحد من استقلال المدرس الزيادة الكبيرة في عدد المتخصصين التربويين والمستشارين والمشرفين والاخصائيين . وإن كان هؤلاء الأخصائيون ضروريين إلا أنهم يقللون من عدد الأمور التي يمكن أن يقررها المدرس . ومن ناحية أخرى لامجال لكثير من الشك في أن عمل المدرسين معا كفريق يمكنهم من أن يتابعوا واجباتهم المعينة دون تدخل مما يتسبب في إضعاف عمل كل منهم كما هو الحال غالبا حاليا .

وأخيرا بينما يتمتع صاحب المهنة بتقدير اجتماعي كبير فإن هذا لاينطبق على المدرس باستثناء أستاذ الجامعة . ويشعر رجل الشارع الذي قد لايعلم

بمناقشة الأطباء في مسائل مهنية تتعلق بالمعرفة المهنية والكفاءة بحرية تامة في انتقاد قرارات المدرسين .

ومن الطبيعي أن يطمح التربويون في الارتفاع بمركزهم المهني . ومن بين الطرق التي تساعد على ذلك أن يكون للمدرسين رأي في تقرير اختيار زملائهم . ومنها أيضا تحسين نوعية المدرسين ، ولكن قد يعترض على ذلك بأنه سيؤدي إلى تقليل عدد المؤهلين المصرح لهم بالعمل في الوقت الذي يزداد فيه الطلب على المعلمين نظرا لتزايد عدد التلاميذ وطول فترة التعليم . والواقع أن هناك عوامل تسهم في تحديد مكانة المعلم المهنية من أهمها :

١ - الأهمية النسبية للمادة التي يدرسها ، فمعلم العلوم والرياضيات أو اللغات مثلا قد تفوق مكانته في نظر الناس مكانة معلم الرسم أو الأشغال أو التربية الرياضية .

٢ - الطبقة الاجتماعية للتلاميذ الذين يعلمهم ، فكلما زادت مكانتهم علا قدرهم .

٣ - عمر التلاميذ الذين يتعامل معهم ، فكلما كبر سنهم زادت مكانته .

٤ - الأصل الاجتماعي للمعلم نفسه ، فمكانة المعلم لاتتوقف على صفاته الشخصية ومسئولياته فحسب ، وإنما أيضا على صلته الاجتماعية ومستواه العائلي ، ونجد هذا بوضوح في النظم الاجتماعية الطبقية .

٥ - الجنس أيضا له دور في تحديد المكانة المهنية للمعلم ، فنظرا لما جرت عليه التقاليد في المجتمعات المختلفة من عدم تساوي مكانة المرأة مع الرجل ، ووضعها في مكانة أقل ، نجد أن الوضع المهني للتعليم يتحدد بمدى غلبة الجنس. وقد يفسر هذا إلى جانب العوامل الأخرى انخفاض المكانة المهنية لمعلم المرحلة الأولى ، حيث نجد نسبة كثيرة من الإناث . ولنأخذ مثلا آخر على سبيل المناظرة من التعليم في اليابان ، حيث نجد أن " الذكورة " عامل هام للاشتغال بمهنة التدريس . وللمعلم هناك مكانة محترمة مرموقة تضفيها عليه التقاليد . ومع أن هذا الوضع قد بدأ يتغير بالنسبة للتعليم الابتدائي ، إذ يزيد فيه عدد المعلمات على النصف ، إلا أن معظم المعلمين مازالوا من الذكور .

ويحصل المدرس على بعض المكانة من جانب التلاميذ بسبب الاتجاهات التي يحضرون بها إلى المدرسة . فالأطفال الصغار في روضة الأطفال وفي الصفوف الأولى ينظرون إلى معلمهم على أنه بديل للوالدين وله كل القوة والسلطة التي يتمتعان بها . وهذه القوة التي يستمدها المدرس من الدور البديل للوالد تأخذ في التناقص بسرعة بوصول الطفل إلى السنوات الابتدائية ، مما قد يعكس تناقص هيبة الوالد عند الطفل ، وذلك بسبب استمراره في النمو والتفتح . والمدرس في بعض الثقافات يكتسب مكانة من مصادر أخرى . ففي فرنسا مثلا ينظر إلى المدرس على أنه من أكثر المواطنين هيبة في أي مجتمع صغير . فالأطفال يحضرون إلى المدرسة وهم موقنون بأن المدرس شخص ذو نفوذ كبير .وهو وضع يشابه وضع المعلم في الريف المصري في الماضي . والواقع أن الحاجة ماسة لإجراء مزيد من الدراسات الخاصة بمكانة المعلم وكيف تتنوع من مجتمع لآخر .

فالمدرس في بعض البلدان يكون مبجلا تاما وهو في قليل من البلدان ينال قسطا أقل من الاحترام . لقد قامت مؤسسة " جالوب " وهي مؤسسة لاستطلاع الرأي العام في أمريكا بعمل استفتاء عما يعتقده الشعب عن التعليم . وأظهرت نتائج هذا الاستفتاء أن المدارس لها مكانتها العالية ، وأن جمهور الناس يعتقدون أن المدرسين يؤدون عملا عظيما . ولكن عندما سئل جمهور الناس أن يذكروا مهنا أخرى لأصحابها نفس المكانة التي لدى المدرسين لم يذكروا مهنا مثل مهن المحامين والأطباء ، وإنما ذكروا حرفا مثل الكهربائي والسباك وأعمال الخدمات الأخرى مثل الشرطي ورجل الإطفاء . وهذا يعني أن العامة يعتقدون أن المدرسين يقومون بعمل طيب ، ولكن مستوى عملهم من ناحية المكانة ليس عاليا جدا . وهذا الموقف يتعارض مع الموقف في بعض الدول الأخرى التي يكون فيها للمدرس مكانة عالية .

سلطة المعلم ودوره :

لقد انقسمت أدوار المدرس انقساما حادا في نهاية القرن . فقد كان من المنتظر من المدرس أن يدرب الفكر ويعلم أصول اللياقة . لقد كان له امتياز تطوير اهتمام شخصي في تلاميذه ولكن بطريق غير رسمي . وتوسعت وظيفة المدرس تدريجيا حتي أنه اليوم يعلم على الأغلب خبرات تلاميذه العاطفية والفكرية كذلك . ويهتم على سبيل المثال باختيارهم للأصدقاء وأنشطتهم بعد

خروجهم من المدرسة وتكيفهم الاجتماعي والنفسي . وفي نفس الوقت قلت المسافة الاجتماعية بين المدرسة والتلاميذ ، ولم يعد المدرس الحديث يوحي بالرهبة والاحترام مثلما كان الحال مع سابقيه ، ولكنه أصبح أكثر مرونة وأكثر تفهما وأكثر اهتماما رسميا بطلبته الذين يتمتعون بدورهم بمزيد من حرية الحديث وبممارسة مزيد من المبادأة . و لقد سلم كثيرا من نفوذه إلى مجموعة الرفاق ، والكثير من مسئولياته إلى مختلف الأخصائيين التربويين .

وقد اعتبر المدرس تقليديا كمحافظ على التراث الثقافي .. وكان واجبه هو توصيل أية عناصر في الخبرة الثقافية مما يجب الحفاظ عليه . إلا أن التربية التقدمية الأمريكية تتحدى هذا الرأي . . فبالنسبة للمدرسة التقدمية الأمريكية واجب المدرس جزئيا محافظ وجزئيا محرك ومجدد للتقاليد الثقافية بمعاونة الشباب على التفكير البناء حول مشاكل العالم المعاصر .

ويؤمن المدرس العصري بأن التلميذ لو كان لديه مشكلة يريد حلها وذات اهتمام أصيل لديه فإنه يميل إلى مزيد من التعاون مع مدرسه وزملاء الفصل . ويتحتم على المدرس حينئذ أن يكون مرشدا يساعد التلميذ على حل المشكلات التي يواجهها ، وإرشاده إلى كيفية اكتساب المعرفة والمهارات كي يقوم بذلك . ومن الناحية المثالية نجده يضع كل معرفته وخبرته تحت تصرف التلميذ حتى يستطيع الأخير أن يجد ما يحتاجه من عناصر لم يكن ليدركها أو يكتسبها إلا بعمل شاق .

ويخطط المدرس مع تلاميذه ما يدرسون بدلا من أن يقول لهم ما يجب أن يدرسوه . ولكي يقوم بذلك فإنه يخلق فصلا دراسيا غير رسمي يعبر فيه التلاميذ عن ذواتهم بحرية وفي ظروف ملائمة . وقد ينتقدونه في الواقع . . ويعتبر هذا التدريس من وجهة النظر التربوية أكثر طلبا وأكثر فائدة عن ذلك النمط من التدريس الذي يعد مسبقا ما يدرسه التلميذ دون معرفة رأيه في ذلك .

يقول كاونتس Counts وهو من المربين الأمريكيين المعروفين في كتابه الذي يحمل عنوانا تساؤليا مثيرا :" هل تجرؤ المدرسة على بناء نظام اجتماعي جديد ؟ Dare The School Build a New System ? . . إن يقيني الذي لايتزعزع هو أن المعلمين يجب أن يصلوا إلى مراكز القوة التي تمكنهم من تحقيق انتصاراتهم . وبمقدار ما يتاح لهم من صياغة المناهج وطرائق التدريس في المدرسة يستطيعون

أن يؤثروا تأثيرا إيجابيا على تشكيل الاتجاهات الاجتماعية والمثل العليا وأنماط السلوك لدى الجيل القادم . فعلى المعلمين مسئولية اجتماعية كبرى في كل هذه الجوانب دون تحيز لطبقة معينة أو اهتمام وقتي طارئ . ولهذا يحتلون مكانا فريدا في المجتمع . . وكذا تحقق مهنة التعليم قوتها وفعاليتها في خدمة مصالح الجموع الكبيرة من الناس .

ونحن إذا ما نظرنا إلى السلطة على أنها القوة أو النفوذ الذي يخول بحكم القانون أو يمارس بصفة عملية فإننا نجد أن سلطة المعلم هي واقع حقيقي . فمما لاجدال فيه أن المعلمين كأفراد أو كأعضاء في مهنة التدريس يمارسون تأثيرا معينا على التعليم في معاملاتهم اليومية مع التلاميذ والآباء . وصحيح أن وزارة التربية تضع المناهج وتقرر الكتب الدراسية لكل مدارسها ، وأن على كل مدرس أن يتبع وينفذ تعليمات الوزارة وإرشاداتها . وصحيح أيضا أن الوزارة بجهاز تفتيشها أو توجيهها الفني تستطيع أن تتأكد من اتباع المدرسين لهذه التعليمات والإرشادات . ولكن المدرس على الرغم من ذلك له تصرفاته وقراراته الخاصة به . فهو وحده في الفصل مع ثلاثين أو أربعين تلميذا لم يكتمل نضجهم بعد . وكل ما يحدث داخل الفصل يتوقف عليه . أعني المعلم . فهو الذي ينجح التلميذ أو يرسبه ، وهو الذي يكافئه أو يعاقبه . وهو الذي يشجعه أو يتجاهله ، وهو الذي يستطيع أن يكون واضحا مفهوما أو ملغزا محيرا . وبمعنى آخر هو صاحب سلطة فعلية . بل إن الجو العام داخل الفصل يتوقف عليه وهو الذي يحدده . فإذا استطاع أن يحافظ على النظام بسهولة وبمزاج طيب وتفاهم متبادل سارت عملية التعليم في طريقها الصحيح وأدت نتائجها المرغوبة . والعكس إذا كان لاذع اللسان حاد المزاج . وليس في إمكان التلاميذ أن يعملوا شيئا بهذا الخصوص ، فالمعلم هو الذي يلون الجو العام داخل الفصل .

وتأتي سلطة المعلم أيضا من المعرفة والمعلومات التي يجيدها . فهو بالطبع يعرف الكثير عن تلاميذه وعن مادته الدراسية التي يعلمها ، وعن طرق التعليم وعن المجتمع ، بل ويعرف عن حياة تلاميذه معلومات أكثر مما يعرفون عنه . وتقويم المعلم لتلاميذه قد يكون متحيزا غير عادل أو متأثرا بعوامل أخرى غير دراسية أو تحصيلية . وقد يختلف التلاميذ والآباء مع تقويمه . وقد يرفضون مفاهيمه عن السلوك الجيد والسلوك السيء . وقد يختلفون في أمور أخرى

كثيرة. ولكن المعلم هو الذي يضع درجة التلميذ ، وهو الذي يكتبها ويسجلها ، وهو الذي يحكم على نجاحه وفشله . إن للمدرس أدوارا متعددة يلعبها في الفصل . وفي كل واحد من هذه الأدوار تجلل المعلم هالة القوة والسلطة . لقد ذكر ماكليلاند (١٩٧٥) أن التدريس مهنة موجهة بالقوة وأن وظيفة المعلم في الفصل ربما تفي ببعض احتياجات القوة ، وخاصة بالنسبة للمعلمين الذكور . والمدرس بالتأكيد هو الذي يستخدم القوة بمهارة ويمكنه ممارسة هذه القوة بأساليب مستبدة أو لطيف . والاستبداد الزائد نادرا ما يكون بالفصل . فالمعلمون عادة يطالبون التلاميذ بما يجب عليهم أن يفعلوه . ثم يحاول التلاميذ من ناحيتهم عمل ذلك وينفذون الأوامر بالضبط بقدر إمكانهم . وهنا لايعني أن المعلمين في فصل بدون قيود لايمارسون القوة لأن الأمر بالنسبة لهم أنهم يمارسون القوة ولكن بطريقة أكثر ذكاء ولطفا . وقد يكون معلم الفصل الذي لايفرض قيودا ذا تأثير هائل على مايفعله التلاميذ ، وعلى الكيفية التي يتفاعل بها معهم ، أو التي يتفاعلون بها مع بعضهم البعض .

ولقد كشفت دراسات ماكليلاند أيضا عن اختلافات هامة في الطريقة التي يمارس بها كل من المدرسين والمدرسات القوة . فالمدرسون يمارسون القوة من خلال تأكيد ذاتهم عقليا . أما بالنسبة للمدرسات فإنهن يمارسن القوة بطريقة تتسم بأساليب أكثر رقة . ويؤثرن على الآخرين بالحيل التي يمارسنها حسبما يتطلبه كل موقف من المواقف . وبناء على ذلك قد يتأتى للمعلمة ممارسة القوة بكونها جذابة أو مؤثرة أو بطريقة تتسم بالفراسة . أما المعلم فيكون أكثر ميلا لمحاولة الإمساك بزمام الموقف والتحكم فيه . إن مثل هذه الاختلافات بين الذكور والإناث من المعلمين في حاجة إلى دراستها في إطار العمل داخل الفصل ، ومن خلال الهيكل الإداري للمدارس أيضا .

بيد أن الاختلافات بين المدرسين والمدرسات في استخدام السلطة ربما تكون نتيجة لتاريخ طويل للجنس البشري يرجع إلى العصور البدائية . وهناك مايشير إلى أن الطريقة التي يمارس بها المدرسون والمدرسات السلطة على التلاميذ في سبيلها إلى التغير . ذلك أن المناهج والبرامج الراهنة الخاصة بإعداد المعلمات وعملهن تجعلهن أكثر حزما وصرامة . ويجب دراسة مثل هذه الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء ما تكشف عنه دراسة كيفية تأثير مثل هذه البرامج

في سلوك المدرسين في الفصل . ويبدو أن حزم المعلم وصرامته في الفصل ليست بالأمر المستحب . كما يبدو أن الدور التقليدي للمرأة في ممارستهاللقوة بوسائلها الخاصة هو الأسلوب الأمثل في التطبيق في الأنواع المختلفة من الفصول وخاصة تلك التي لاتتمسك بالرسميات . والواقع أن النموذج الأمثل لاستخدام المعلم للسلطة يجب أن يكون ملائما للعمل داخل الفصل التقليدي حيث يكون قائدا حازما . وبمعنى آخر :

« إن الدور الرئيسي للمدرس بصفته المهنية هو الدور التنفيذي . فالمدرس يمثل النظام القائم ، وعليه أن يكون مستعدا دائما لفرض الانسجام والنظام . إن المدرس يمثل النظام القائم للعمل ، وهو لهذا يعيد الفصل إذا حاول الشرود إلى دائرة العمل الروتيني المجهد في اكتساب المهارات والمعلومات . إن المعلم يمثل السلطة وهو لهذا في موقف صاحب العظمة » .

ولعل من أهم التساؤلات الرئيسية حول الدور الذي يلعبه المعلم يتعلق بطبيعة هذا الدور . هل هو دور المحافظ على تقاليد المجتمع ؟ أو الوسيط بين جيل وآخر ؟ أو هو العنصر الفعال في إحداث التغيير الاجتماعي ؟ وعلى كل حال يمكن القول بأن التقاليد المتبعة في معظم المجتمعات تضفي عليه أول هذه الأدوار وهو المحافظة على تقاليد المجتمع .

وإذا كان هدف التربية والتعليم كما تحدده المادة الأولى في ميثاق الوحدة الثقافية العربية هو " تنشئة جيل عربي واع مستنير مؤمن بالله مخلص للوطن العربي ، يثق بنفسه وبأمته ويدرك رسالته القومية الإنسانية ويتمسك بمبادئ الحق والخير والجمال ، ويستهدف المثل العليا الإنسانية في السلوك الفردي والجماعي " فإن دور المعلم يتمثل في الالتزام الخلقي والمهني بالعمل على تحقيق هذا الهدف .

المعلم الجيد :

أشارت نتائج البحوث والدراسات التربوية أن تحصيل التلميذ في أي مادة دراسية يتحدد بدرجة كبيرة بمقدار طول الفترة الزمنية التي يتعرض لها لتعلم هذه المادة . ويضع طول اليوم المدرسي والسنة الدراسية الحدود القصوى لما يمكن أن يتعلمه التلميذ في المدرسة . وتعتمد فرصة تعلم التلميذ من خلال هذه الحدود على ما يتاح له من وقت للتحصيل في الدروس وغيرها من أنشطة التعلم . ومن

هنا فإن المعلم الجيد هو الذي يستغل معظم الوقت المتاح للتدريس في شغل التلاميذ بالدرس والتحصيل . وقد ثبت من نتائج البحوث أيضا أن المعلمين الذين يهتمون بتهيئة المناخ الإيجابي والفرص المواتية لتعليم تلاميذهم أكثر نجاحا من زملائهم الذين يركزون على دورهم في حفظ النظام والانضباط في الفصل . إن المعلم الجيد هو الذي لايضيع وقته في الانشغال بمشكلات النظام في حجرة الدراسة على حساب الدرس والتحصيل . وإنما يعمل على جذب اهتمام التلاميذ إلى شرحه ومتابعته وإشراكهم في الحوار والمناقشة . وإتاحة الفرصة لهم لمعاونة بعضهم بعضا والتعلم من بعضهم البعض .

الإدارة الجيدة للفصل :

تشير الدراسات العلمية إلى الأسس والقواعد التي تستند إليها الإدارة الجيدة للفصل المدرسي من جانب المعلم . من أهم هذه الأسس والقواعد التي يجب أن يتحلى بها المعلم ما يأتي (Blandford : pp. 73 - 74 .) :

١ - أن يكون المعلم منضبطا في مواعيده .

٢ - أن يكون حسن الإعداد لدرسه .

٣ - أن يصر على تعاون جميع تلاميذ الفصل .

٤ - أن يكون عادلا مع تلاميذه وزملائه .

٥ - أن يحسن استخدام صوته ولايرفعه عاليا .

٦ - أن يكون واعيا بما يحدث في حجرة الدراسة .

٧ - أن يلاحظ ويقوم ما يحدث في حجرة الدراسة .

٨ - أن يكون له استراتيجية واضحة ومفهومة للتلاميذ بشأن التعامل مع المشكلات .

٩ - أن يوزع اهتمامه على التلاميذ بطريقة عادلة .

١٠- ألا يؤخر تصحيح أعمال تلاميذه وأن يلتزم بسياسة المدرسة في هذا الشأن.

١١- أن يفي بكل وعوده للتلاميذ .

١٢- أن يحسن استخدام توجيه الأسئلة للتلاميذ .

١٣- أن يوفر الوقت والفرصة للأعمال التحريرية والعملية .

١٤- أن ينوع في استخدام أساليبه وطرائقه التدريسية .

١٥- أن يكل للتلاميذ الأعمال الروتينية عندما يكون ذلك مناسبا .

١٦- أن ينظم حجرة الدراسة بطريقة فعالة مواتية لعملية التعليم والتعلم .

١٧- أن يتعامل مع ما يعانيه أي تلميذ من مشكلات .

١٨- أن يكون منتظما وثابتا في استخدامه للحوافز الإيجابية والسلبية .

١٩- أن يلخص أهم نقاط الدرس ملخصا جيدا .

٢٠- أن يغادر الفصل بطريقة نظامية .

متناقضات دور المعلم :

إن وضع المعلم في نطاق النظام التعليمي وكذلك في نطاق التركيب الاجتماعي يتحدد بالضغوط المتضاربة للمطالب التي يتطلبها غيره منه ، ويتطلبها هو من نفسه . ومن هنا يمكننا أن نتوقع أن ما يعرف بالصورة المهنية التي يرى المعلم نفسه عليهاهي أبعد ماتكون عن التوحد . حقيقي أن التناقض بين النشاط المهني وبين البيئة الخارجية ووقت الفراغ يمكن أن يحدث في أي مهنة، ولكن بالنسبة للمعلمين بصفة خاصة يكون هذا التناقض حادا ومشحونا بالتوتر لأنه يعكس تعارض عالمين : عالم الناشئة من التلاميذ الذي ينتمي إليه المعلم ، وعالم الكبار الخارجي بجوانبه الاجتماعية الذي يحياه المعلم . ولاتوجد بحوث ميدانية على المجتمع العربي بصفة عامة لإلقاء الضوء على متناقضات دور المعلم بين المهنة وحياته الاجتماعية .

وربمايكون من المفيد أن نهتدي ببعض الدراسات التي عملت في الخارج ونعني بها الدراسات التي قام بها " جيتزيلز Getzels وجوبا Guba (ص ١٦٤) عن متناقضات دور المعلم . وعلى الرغم من أن هذه الدراسات عملت على المجتمع الأمريكي ، ومن ثم يصعب تعميمها ، إلا أنها مفيدة في استخدامها أسسا للمقارنة . وعلى كل حال فقد كشفت هذه الدراسة عن ثلاثة ميادين رئيسية يتناقض فيهادور المعلم . أول هذه الميادين يتعلق بالدور الاجتماعي الاقتصادي للمعلم ، حيث يتوقع منه مستوى من الحياة والمعيشة لاتوفره له إمكانياته المادية . وثانيها يتعلق بدور المعلم كمواطن . وفيه يواجه المعلم قيودا مفروضة على سلوكه العام والخاص . وقد تمتد هذه القيود فتشمل التدخين وشرب

المحور والرقص والملبس والانتظام في حضور الصلوات والنشاط الديني . وثالثها يتعلق بالدور المهني وإجادته لفنه وميدان تخصصه . وفيه قد يواجه المعلم قيودا على حريته الأكاديمية أو معارضة لأحكامه المهنية من جانب الفئات الاجتماعية ومنها الآباء .

وإذا جاز لنا أن نتخذ هذه الميادين الثلاثة أساسا للمقارنة نجد أن وضع المدرس في بلدنا بصفة عامة لايختلف عن نظيره من حيث توقع المجتمع مستوى معيشة للمعلم لايتسنى له بحسب امكانياته المادية . أما من حيث دور المواطنة فالمدرسون كمواطنين يتمتعون بحرياتهم العامة والخاصة بنفس الدرجة التي تتمتع بها أي فئة أخرى في المجتمع . وليست هناك قيود خاصة على المدرسين في سلوكهم العام أو الخاص إلا ما يتعلق بقواعد وأصول الآداب العامة التي يجب على كل فرد في المجتمع أن يراعيها . وبالنسبة لدورهم المهني نجد على مايبدو أن المدرسين لايلقون معارضة خاصة لحريتهم الأكاديمية من فئة اجتماعية معينة . وربما يحدث ذلك من جانب بعض النظار أو المفتشين أو الموجهين عندما يحاولون أن يفرضوا على المعلم رأيا معينا ، فقد لايوافق عليه أو يرفضون له رأيا يكون مقتنعا بجدارته الفنية .

المعلم والنظام :

إذا نظرنا إلى مشكلة النظام المدرسي نجد أن المدرس الآن قد أصبح له مزيدا من السيطرة على التلاميذ لأن التربية والتعليم أصبحتا بشكل متزايد مفتاحا لأحسن الوظائف والنفوذ الاجتماعي . إلا أن هذه السيطرة لاتعوض السلطة التي فقدها . إن من ينسبون إليه السيطرة هم التلاميذ الذين يرون فيه مصدرا للمعرفة والمهارات التي يرغبون في اكتسابها . وعلى المدرس في محافظته على النظام أن يتعامل مع تلاميذه إلى حد يمكن أن يبعده عن الموقف التسلطي والاستبدادي. ويشجع المدرسون المحدثون عادة تلاميذهم على إطلاق دوافعهم بدلا من كبتها لأنهم يتعاملون معهم على أساس من الحرية والتسامح . إلا أن ذلك قد يوقع المدرس في حيرة إذ كيف يساعد الطفل على إطلاق دوافعه . وفي نفس الوقت يفرض عليه شيئا ما . وكيف ينقل التراث إذا لم يهتم به تلاميذه بحيث يتقبلونه.

وتسمح وجهة النظر المحافظة بأن يكون الأطفال تحت سيطرة مدرسيهم الذين يحترمونهم ، فإذا توقف المدرس عن القيادة اضطرب الفصل واختل النظام . وإذا أصبح من ناحية أخرى أوتوقراطيا فإن التلاميذ يتضايقون ويشعرون بالإحباط . ويجب أن يتأكد المدرس من أن الضوابط المطبقة على تلاميذه عادلة وإلا فلن يتقبلوها ، ولن يتحقق النظام الذاتي . وبإيجاز نقول لو استطاع الأطفال أن يضبطوا أنفسهم فإنهم في حاجة الى قيود تمكنهم من احترامها كما أنهم في حاجة إلى مدرسين يترسمون خطاهم .

إن إحدي طرق تحقيقي نفوذ وسلطة المدرس هي العمل على جذب مزيد من الناس للعمل في المهنة وتقليل ساعات العمل حتي يمكن أن يقضي أولياء الأمور ساعات أطول مع أبنائهم في منازلهم . وسيؤدي ذلك حتما إلى بعث سلطة الرجال لا في المدرسة فحسب ، وإنما في الأسرة أيضا .

لقد كان العقاب معروفا في الممارسات التربوية منذ العصور القديمة كوسيلة لحفظ النظام وحمل التلاميذ على التعلم . إلا أن الثواب كان ينظر إليه أيضا على أنه وسيلة أفضل . ودعا كثير من المربين على مختلف العصور إلى تفضيل استخدامه . وقد أكدت التجارب التي أجراها علماء النفس على أثر الثواب والعقاب هذه النتيجة . إذ وجدوا أن كلا النوعين يؤدي إلى التعلم ، إلا أن الثواب أبقى أثرا ، في حين أن أثر العقاب مرهون بوجود العقاب . وهذا يعني أن الطفل إذا آمن العقاب ، فإنه يعود إلى مسلكه القديم . أي أن العقاب لايحل المشكلة ، وإنما يمنع من ظهورها بطريقة مؤقتة على طريقة غاب القط العب يافار.

والواقع أن العقاب كوسيلة للتأديب والتهذيب شرعته الأديان والقوانين المدنية ، والإسلام شرع العقاب لمافيه من صلاح حياة الناس واستقرار أمورهم . قال تعالى : " ولكم في القصاص حياة " . وبالنسبة للتربية الإسلامية للصبيان والناشئة فإنه يجوز استخدام العقاب لكن بالشروط التي وضعت لها . وبناء على ما يذهب إليه المربون المسلمون أن التأديب يجوز إذا كان بهدف منفعة الصبيان وليس بسبب غضب المؤدب .

ولا يجوز أن يزيد المؤدب في ضربه على ثلاث درر تمشيا مع قول النبي صلى الله عليه وسلم : " أدب الصبي ثلاث درر ، فما زاد عليها قوصص يوم القيامة " ومع أن هذا الحديث واضح بالنسبة لعدد الضربات التي يوقعها المؤدب على

تلميذه ، إلا أن بعض علماء المسلمين يزيدونها إلى عشر تبعا لما جاء عن النبي صلى الله عليه وسلم : " لايضرب أحدكم أكثر من عشر أسواط إلا في حد . . " ويبدو أن الحديث الأول أقرب إلى مقصدنا لأنه يتعلق بتأديب الصبيان صراحة .

واشترط المربون المسلمون أن يكون العقاب على قدر الذنب دون إسراف . وطالبوا المعلم بأن يكون رفيقا بتلاميذه عادلا معهم لأنه ينزل منهم منزلة الوالد . ويجب ألا يبادر المعلم إلى العقاب عندما يخطئ الطفل ، وإنما يجب أن ينبهه مرة بعد أخرى . ويكون العقاب هو الأسلوب الذي يلجأ إليه المعلم في نهاية المطاف . وقد نهى المربون المسلمون المعلم عن استخدام العقاب وهو في حالة الغضب حتى لايكون ضرب أولاد المسلمين لراحة نفسه . وعندمايلجأ المعلم إلى الضرب يجب أن يكون الضرب من واحدة إلى ثلاث كما أشرنا ، ويستأذن ولي الأمر فيما زاد عن ذلك ، وأن يقوم المعلم بالضرب بنفسه ولايتركه لأحد من التلاميذ . وأن يكون الضرب في أماكن غير حساسة من الجسم كالرجلين أو اليدين مثلا ، ويتجنب الضرب على الوجه والرأس والأماكن الحساسة من الجسم . وأن تكون آلة الضرب هينة لينة كالدرة أو الفلقة أو عصا رفيعة رطبة . ويتشدد علماء التربية الإسلامية في جزاء المعلم إذا خالف أصول عقاب تلاميذه . فذهب ابن سحنون إلى أن المعلم إذا عاقب تلميذا لا يجوز له تأديبه فأخطأ وفقأ عينه أو أصابه فقتله ، فإن على المعلم الكفارة في القتل ودفع الدية للتعويض إذا جاز حد التأديب إلى القسوة . وإذا لم يجاوز المعلم الحد فلا دية عليه . وإذا ضرب المعلم الصبي بشئ غير مسموح به فقتله فعلى المعلم القصاص . وهكذا نجد أن التربية الإسلامية تضع شروطا مقيدة ومنظمة لاستخدام العقاب . وأولى بالمعلم أن يستخدم أسلوب الترغيب بدلا من الترهيب . ويجب أن ينظر المعلم إلى مشكلات النظام في الفصل على أنها قد تعني أن درسه وطريقته وأسلوبه لايبعث على إثارة اهتمام التلاميذ بالتعليم . وقد دعا كثير من المفكرين التربويين المعلمين إلى أن يجتهدوا دائما في أن يكون درسهم مشوقا ومثيرا للرغبة والفضول إلى التعلم عند التلاميذ . وعندها ستختفي كثير من مشكلات النظام في الفصل . كما يجب على المعلم أن يدرس دائما الأسباب التي تؤدي إلى ظهور أي مشكلة من مشكلات النظام كعدم الانتباه مثلا في أثناء الدرس أو الغش في الامتحانات أو الشغب أو الكذب أو السرقة وغيرها . .

مظاهر السلوك غير المقبول :

للسلوك غير المقبول من التلاميذ في المدرسة عدة مظاهر من أهمها :

١ - عدم احترام التلميذ لنفسه وعدم الانتباه للمعلم والتكلم بدون إذن .

٢ - قلة اعتبار التلاميذ الآخرين وعدم احترامهم ويشمل ذلك العدوان اللفظي أو الجسمي وتدمير ممتلكاتهم وتعطيلهم عن العمل والجدل والخلاف معهم والتهكم عليهم .

٣ - التأخير والغياب وعدم انتظام الحضور إلى المدرسة .

٤ - فقد الاهتمام بالدراسة والاتجاه السلبي نحوها وما يتصل بذلك من عدم احضار الكتب والكراسات والأدوات ، وعدم بذل المجهود في التحصيل والتعليم وما يترتب عليه من تأخر دراسي .

٥ - الامبالاة بقوانين المدرسة وقواعدها وما يترتب على ذلك من سلوك مخل بنظامها .

٦ - عدم احترام الملكية العامة للمدرسة والمحافظة عليها ، وما يتصل بذلك من تشويه المبنى خصوصا حجرات الدراسة والممرات ودورات المياة والكتابة على حيطانها ورمي القمامة على الأرض وقطف الزهور وتدمير الأثاث المدرسي .

٧ - عدم إطاعة أوامر المعلم وتحدي تنفيذها .

٨ - فرض النفوذ بالقوة على التلاميذ الآخرين وإرهابهم وتهديدهم .

٩ - العداوة الدينية أو الطائفية أو العنصرية للتلاميذ الآخرين .

١٠- إحداث أصوات بدون داع مثل فرقعة الأصابع أو التصفير أو الضحك أو القهقة أو الكحة أو حك الأرض بالقدم .

وينبغي على إدارة المدرسة في ضوء معرفتها لهذه المظاهر غير المقبولة للسلوك أن تؤكد للتلاميذ دائما ضرورة الالتزام بحسن السلوك وعدم الاخلال بالنظام المدرسي وكذلك بالأمن والأمان المدرسي ، واحترام المبنى المدرسي وما فيه من أثاث وممتلكات عامة .

مشكلة التزويغ :

وهي تعني هروب التلاميذ من المدرسة بعد الحضور إليها . وهي مشكلة مدرسية عامة ، ولكن في معظم الحالات يكون منشؤها في الفصل الدراسي . ومن هنا كان من المهم أن يعنى المعلم ببذل أقصى جهده لمنع حدوثها في فصله . ويرجع سبب التزويغ إلى عدة عوامل من أهمها :

١ - الملل والبحث عن الإثارة : فبعض التلاميذ لايرون في المدرسة أنها مرتبطة باحتياجاتهم واهتماماتهم ، ولذلك يتركونها ليذهبوا إلى أماكن أخرى أكثر إثارة وأكثر إشباعا لاهتماماتهم ، فيذهبون إلى دور السينما أو اللهو أو الصيد أو مجرد التجول في الشارع .

٢ - المشكلات الأسرية : عندما توجد مشكلات مستمرة في الأسرة فإن ذلك يؤثر على الأبناء تأثيرا كبيرا ، وقد يهربون من المنزل ومن المدرسة على السواء. وقد يهربون من الواقع ككل ليستسلموا لأحلام اليقظة والبحث عن أماكن الإثارة والتشويق . إن الخلافات الأسرية تشعر الطفل بالقلق . وفي ظل هذه الخلافات لامجال للاهتمام بالأبن .

٣ - الخوف والقلق من العنف داخل المدرسة ، والوقوع تحت طائلة البلطجة وفارضي النفوذ بالقوة ، وقد يكون الخوف من المعلم نتيجة تقصير التلميذ أو إهمال الواجب أو العمل المدرسي أو نسيان الكتب والأدوات . وقد يكون الخوف من الامتحانات لعدم الاستعداد لها .

مشكلة البلطجة وفرض النفوذ :

إن البلطجة وفرض النفوذ صورة من صور سوء سلوك التلاميذ في المدرسة والإخلال بنظامها . وهي تأخذ عدة صور منها التنابذ بالألقاب والإساءة والإرهاب والتخويف والتهديد والابتزاز والوعيد واستخدام القوة الجسمية والاعتداء الجسمي. وتنتشر هذه الظاهرة بين البنين أكثر منها بين البنات . فهي بين البنين تزداد حوالي ثلاث أو أربع مرات عنها عند البنات . كما يختلف البدء عن البنين في أسلوب البلطجة . فالبنات يعتمدن في الغالب على نبذ ضحيتهن ومقاطعتها اجتماعيا ، وهذا لا يعني أن العنف لايستعمله البنات وتنتشر هذه الظاهرة في مختلف النظم التعليمية المتقدم والنامية منها على السواء . وتسبب

لهذه النظم التعليمية كثيرا من المشكلات . كما أنها تكلفها كثيرا من الجهد والمال والوقت ، كما أنها تنسحب أيضا على علاقة الرؤساء بالمعلمين أنفسهم . ففي بريطانيا على سبيل المثال أشارت جريدة الديلي ريكورد Daily Record في عددها الصادر في ١٩ يونيه ١٩٩٩ (ص ٥) أن مشكلة البلطجة والهيمنة وفرض النفوذ Bullying تكلف السلطات التعليمية سبعة آلاف مليون جنيه استرليني في العام (٤٠ ألف مليون جنيه مصري) . وقد ذكر ذلك في مؤتمر عن محاربة فرض النفوذ في العمل ، عقد في مدينة ادنبرة في تلك الفترة . وقد أثار المتحدثون في هذا المؤتمر إلى آثار هذه المشكلة على المعلمين من جانب مديري المدارس ومدى التعاسة والبؤس الذي يسببه هؤلاء الرؤساء المتسلطون لمرؤسيهم الضحايا من المعلمين وعائلاتهم ، وما يترتب على ذلك من إصابتهم بالمرض الجسمي والنفسي نتيجة التوتر الذي يعانونه . وقد يترك العمل التدريسي كثير من ذوي الخبرة والمهارة التي يصعب تعويضه . هذا إلى جانب سوء السمعة التي تصيب هؤلاء الرؤساء ومدارسهم نتيجة ترك المعلمين لها ، أو كثرة غيابهم أو مرضهم . وقد أشارت الإحصاءات القومية عن فرض النفوذ في العمل أنه منذ يناير ١٩٩٦ كانت هناك ٣٠٠٠ ثلاثة آلاف حالة . وأن خمس هذا العدد من المعلمين ، وأن ثلاثة أرباع المعلمين كن من النساء . وهذا يعني أن النساء أكثر تعرضا للهيمنة وفرض النفوذ في العمل من الذكور . ومن المعروف أنه توجد في بريطانيا حملات ترصد لها الأموال الكثيرة لمحاربة مشكلة فرض النفوذ في مجالات العمل المختلفة بما فيها التعليم .

استراتيجية عدم توجيه اللوم لأحد :

من ا لاستراتيجيات التي يمكن أن تتبعها إدارة المدرسة في معالجة مشكلة البلطجة وفرض النفوذ بالقوة استراتيجية عدم توجيه اللوم لأحد . وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس الخطوات الآتية :

١ - **الخطوة الأولى** : عمل لقاء للتلميذ الضحية بواسطة المعلم لمعرفة مشاعره وما يحس به . وذلك بدون سؤال التلميذ عن أي تفاصيل للحادث أو المشتركين فيه .

٢ - **الخطوة الثانية** : عقد اجتماع مع الأفراد المشتركين في الحادث ، ويشمل

ذلك شهود الحادث والضالعين أو المتعاونين فيه دون الاشتراك الفعلي (يفضل أن يكون المجموعة ما بين ٦ - ٨ أفراد) .

٣ - **الخطوة الثالثة** : شرح المشكلة . وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بشرح شعور التلميذ الضحية وما يعانيه من توتر . وقد يستعين على ذلك بالرسم أو الشعر أو النثر . ويجب عدم الخوض في أي تفاصيل للحادث أو توجيه اللوم لأحد أفراد المجموعة .

٤ - **الخطوة الرابعة** : لايوجه المعلم أي لوم ، وإنما يقرر أن أفراد المجموعة يتحملون المسئولية ويقترح عليهم قيامهم بعمل شيء في هذا الصدد .

٥ - **الخطوة الخامسة** : يقوم المعلم بسؤال المجموعة عن رأيهم في الاقتراح . ويقوم بتشجيع كل فرد فيها على اقتراح أسلوب لمعالجة التلميذ الضحية وتحسين مشاعره ، ويقوم المعلم ببعض الاستجابات الإيجابية نحو المجموعة ولا يحاول جبرهم على عمل أي وعود بشأن المصالحة .

٦ - **الخطوة السادسة**: يترك المعلم الأمر للمجموعة ، وينهي اجتماعه معهم بنقل المسئولية إليهم في البحث عن حل للمشكلة . ويرتب لاجتماع لاحق معهم ليقف على ما تم في الموضوع .

٧ - **الخطوة السابعة** : يجتمع المعلم مع المجموعة والتلميذ الضحية بعد حوالي أسبوع ، ويناقش كل فرد منهم في مدى التقدم الذي أحرز . ويستطيع المعلم أن يراقب مشكلة البلطجة في المدرسة ، كما يستمر التلاميذ في اندماجهم في العملية ، أي عملية البحث عن حل .

وقد قامت بعض المدارس بالفعل بتطبيق هذه الاستراتيجية . وكانت نتائجها مرضية . فقد شعر المعلمون بأنها قد ساعدتهم على معالجة مشكلة كبيرة بطريقة بناءة . كما أن حوادث البلطجة قد قلت في المدرسة بدرجة كبيرة . وأصبح التلاميذ أكثر ثقة في بعضهم . (أنظر : Blandford : p. 113)

أسباب سوء سلوك التلاميذ :

تشير الدراسات العلمية إلى أن أهم أسباب سوء سلوك التلاميذ في الفصل هي :

١ - **الملل** : وذلك عندما يفقد التلميذ اهتمامه بالدرس ويشعر بعدم أهمية ما

يدور في الدرس .

٢ - **عدم القدرة على أداء العمل** : قد يجد التلميذ أنه غير قادر على أداء العمل المطلوب منه إما لأنه صعب أو لأن المطلوب غير واضح بالنسبة له .

٣ - **طول مدة المجهود الذهني** : معظم الأعمال الأكاديمية أو التحصيل المدرسي يتطلب جهدا ذهنيا مستمرا أو متصلا . وقد يكون من الصعب على بعض التلاميذ الاستمرار في القيام بمجهود ذهني متصل .

٤ - **الفكرة المتدنية عن الذات** : بعض التلاميذ لديهم فكرة متدنية عن أنفسهم فيما يتعلق بالتحصيل المدرسي ، وبالتالي يفتقرون إلى الثقة بأنفسهم . ولهذا يواجهون الفشل والإخفاق . وهذا الفشل بدوره يثبط من عزيمتهم في القيام بأي مجهود دراسي فيما بعد .

٥ - **الصعوبات الانفعالية** : يواجه بعض التلاميذ صعوبات انفعالية تعوقهم أو تحول بينهم وبين التوافق مع أقرانهم أو مع متطلبات الدرس والتحصيل . وقد يكون ذلك بسبب ما يلاقونه من إهمال في المنزل أو ما يتعرضون له من بسط نفوذ أقرانهم في المدرسة وإرهابهم وتخويفهم .

٧ - **عدم الاكتراث بالتحصيل** : بعض التلاميذ لايكترثون بالتحصيل لعدم إدراكهم لأهميته وقيمته بالنسبة لحياتهم ومستقبلهم . ولذلك فإنهم يستصعبون التحصيل ولا يتعبون أنفسهم في إدراكه . وقد يتأخرون عن الدروس ويهملون دورسهم . وبالتالي يتأخرون عن أقرانهم ولا يجدون لأنفسهم مكانا مناسبا في حجرة الدراسة . ويكون المتنفس الطبيعي لهم هو إساءة السلوك في الفصل .

استرتيجية تجنب سوء السلوك :

يستطيع المعلم أن يحول دون سوء سلوك التلاميذ في الفصل باستخدام استراتجيية تقوم على ما يأتي :

أ - القاء نظرة على الفصل من حين لآخر وملاحظة ما يدور في حجرة الدراسة بالنظر .

ب - التحرك في حجرة الدراسة من حين لآخر والتعرف على التلاميذ الذين يحتاجون للمساعدة والتلاميذ الذين يشك في أنهم يحاولون الخروج على

النظام أو إساءة السلوك .

جـ - الاتصال بالتلاميذ في الفصل عن طريق النظر بالعين إلى بعض التلاميذ من حين لآخر . ولكن يجب ألا يكون النظر لفترة طويلة ، وإنما لفترة قصيرة . وإذا شك المعلم في أن تلميذا ما سيخالف النظام أو يسيء السلوك فإنه ينظر إليه ويطيل النظر إليه ، وهو ما يوحي للتلاميذ بملاحظة المعلم له وبالتالي يعزف عن سوء السلوك .

د - توزيع المعلم أسئلته على مختلف تلاميذ الفصل ولا يقتصر على تلميذ معين أو مجموعة معينة . ويعمل على جذب التلاميذ جميعهم في الاشتراك في الإجابة ومناقشتها .

هـ - الاقتراب من التلاميذ الذين يشك في أنهم سيحاولون إساءة السلوك . فوجود المعلم قريبا منهم يحول بينهم وبين ذلك . وقد يقوم المعلم بالوقوف بجانب تلميذ انصرف عن عمله حتى يعيده مرة أخرى لمواصلته .

و - تقديم المساعدة للتلاميذ لتشجيعهم على مواصلة الدرس والقيام بعملهم .

ز - تنويع الأنشطة التعليمية لتجديد نشاط التلاميذ وقطع الرتابة في العمل .

ح - ملاحظة أي إساءة للسلوك والتعامل معها بما يناسبها .

ط - تحريك أو نقل التلميذ من مكانه إذا تطلب الأمر ذلك .

حفظ النظام :

عندما يلتقي المعلم مع تلاميذ جدد في الفصل لأول مرة تكون مسألة حفظ النظام أهم ما يشغل باله . هل سيقبلون سلطته وقيادته ؟ هل سيستطيع أن يحملهم على العمل بنشاط ؟ إن كثيرا من المعلمين يقلقهم ذلك في البداية ، وإن كثيرا من المعلمين ذوي الخبرة يعتبرون أن الدروس الأولى للمعلم مع التلاميذ الجدد تكون حاسمة في تحديد علاقته بهم .

إن تحقيق النظام في أي مجموعة يتضمن تقبل الأعضاء لأهداف معينة مشتركة يتعاونون على تحقيقها من خلال حفظ النظام . وهذا ينطبق على التدريس بالطبع . لكن يحتاج المعلم بالإضافة إلى ذلك أن يعمل على إرساء قواعد السلوك والتي يتحدد بمقتضاها ما هو مقبول ، وما يريده وما يتوقعه المعلم

من التلاميذ من ناحية النظام أو الانضباط أو العمل في الفصل . إن لدى التلاميذ معايير خاصة بهم اكتسبوها من مصادر مختلفة كالمنزل أو الأصدقاء أو المعلمين أو من المدرسة بصفة عامة . وإذا كانت مجموعة التلاميذ في الفصل الدراسي قد تعايشت معا فترة من الزمن فإن بعض هذه المعايير تكون قد استقرت بينهم بالفعل . ففي أحد الفصول الدراسية على سبيل المثال قد يكون من النمط السلوكي السائد بينهم الرغبة والحرص على توجيه الأسئلة . وفي فصل آخر قد يكون العكس تماما ، وتكون السلبية وعدم الاستجابة هي النمط السائد بينهم . ومثل هذه الأنماط السلوكية للتلاميذ في الفصل إذا ما تكونت تميل إلى الاستمرار لمايترتب عليها من تحقيق الثبات والاتزان بين المجموعة . فكل تلميذ لديه توقع عن سلوك الآخرين وتوقع الآخرين لسلوكه . ومن ثم فعليه أن يكيف سلوكه تبعا لذلك . وقد تعمل المجموعة على فرض معايير بالقوة إذا خالفها أحد أعضائها . ومن مصلحة المعلم أن يعرف هذه المعايير حتى يعمل على الاستفادة منها . فإذا علم المعلم مثلا أن التلاميذ يجلسون في الفصل كيفما أرادوا يكون من العبث إذن أن يصر على أن يجلس كل تلميذ في المكان الذي يحدده هو له . وإذا استطاع المعلم أن يوازن بين ما يجب أن يعمله وبين ما يتوقعه فإنه سيتفادى خلق المشكلات أو تعقيد الأمر ، وقد يكون الأمر نفسه تافها أو لايستحق الوقوف عنده . وفي نفس الوقت ينبغي على المعلم أن يعرف أين ومتى يقف بثبات ويصر على رأيه .

وعندما يتولى المعلم أمر فصل جديد فإن التلاميذ يعرفون عن يقين أن له سلطة عليهم بحكم دوره ، وأنه بدون شك سيستخدم هذه السلطة بفهم . لكنهم لايعرفون على وجه التحديد حدود هذه السلطة ولا كيف أو متى سيستخدمها . ومن ثم يبادر التلاميذ إلي اكتشاف الموقف بالتحرك بحرص لاختبار هذه الحدود واستيضاح الأمور التي يتقبلها المعلم واكتشاف الأمور الأخرى التي تساعدهم على التنبؤ بسلوكه . وهكذا يستطيع التلاميذ بالتدريج أن يتوسعوا في فهمهم وتوقعهم لسلوك المعلم وأن يصلوا من خلال ذلك إلى معرفة الفجوات التي ينفذون منها لتحقيق مآربهم . يقول " أرجايل " Argyle وهو أحد المربين : لم يعد السلوك الاجتماعي في الفصل وفي غيره سرا كما كان الحال منذ عشر سنوات مضت . إننا نعرف أن العلاقات الشخصية المتبادلة تتكون من خلال الإشارات غير

اللفظية كحركات العين وتعبيرات الوجه وحركة الجسم والإشارات والمجاورة والتهيؤ ونغمات الصوت . ويستخدم المعلمون عادة حركات العين والإشارات ونغمات الصوت لضبط الفصل وحفظ النظام فيه . ويمكن أن نمثل لذلك بنظرة المعلم عن قصد إلى تلميذ معين أو مجموعة من التلاميذ ، أو رفع الحاجبين كدليل على الدهشة ، أو ابتسامة الرضا عندما يبذل تلميذ ما جهدا في الإجابة، أو الصمت المفاجئ في وسط الجملة أو الصمت من أجل الهدوء أو التحول المفاجئ لنغمة صوتية أيضا ، وهكذا .

إن من الصعب أن يقوم الإنسان بحوارين في وقت واحد . لكن ذلك هو ما يفعله المعلم عادة أثناء تدريسه . فالحوار بالكلام الذي يقوم به المعلم في شرحه للدرس يكون مصحوبا بحوار آخر بدون كلام لحفظ الإنضباط في الفصل . وهذا النوع الأخير من الحوار يتضمن علاقة متبادلة بين المعلم والتلاميذ كأي نوع آخر من الحوار . فالتلميذ يصدر إشارات يستقبلها المعلم ويفسرها ويقوم بدوره بالرد عليها أو الاستجابة لها بالإشارات أيضا .

وهناك من الدلائل ما يشير إلى أن هذا النوع من الحوار إذا ما أحسن استخدامه يساعد على فعالية الانضباط . فأحد البحوث التي أجريت على دراسة الطفل المشكل يؤكد الفكرة العامة أن من المهم بالنسبة للمعلمين أن يعطوا انطباعا لتلاميذهم أنهم على وعي بما يدور حولهم ، وأن لهم عيونا في ظهورهم يرون بها .

ومن المهم للمعلم إذن أن يتعرف على الإشارات غير اللفظية التي تصدر عن التلاميذ حتى يستطيع أن يبدأ في مثل هذا الحوار . ويمكن أن نضرب أمثلة لمثل هذه الإشارات مثل عدم استقرار التلميذ في الجلوس كدليل على التعب أو الرفض، ووجوم الوجه الذي يدل على عدم الفهم ، والنظرات الجانبية الخفيفة التي تحاول أن تختبر ما إذا كان المعلم يرى التلميذ أم لا وهكذا .

ويحتاج المعلم إلى تفسير مثل هذه الإشارات ، وهنا يتطلب ألفة وحساسية بلغة الاتصال غير اللفظي . وفي ضوء هذا التفسير يستجيب المعلم بإشارات تحمل رده . ومن أمثلة هذه الإشارات أن ينظر المعلم إلى أصحاب النظرات الجانبية حتى يشعرهم بأنه يراهم أو أن يقطب جبينه كدليل على الرفض أو بالنظرة غير العادية إلى التلميذ لإشعاره بالخطأ ، وهز الرأس كدليل على

الموافقة. وكل هذه الإشارات يمكن أن تتم بينما يقوم المعلم بالشرح أو مناقشة التلاميذ . *

تخصيص حجرة خاصة لعزل المشاغبين :

قد يصعب على المعلم التعامل في الفصل مع مشاغب متعب . ويكون الحل الوحيد أمامه مغادرة التلميذ للفصل تخلصا منه . وهنا ينبغي أن يكون للمدرسة نظام خاص للتعامل مع مثل هذا التلميذ ، وذلك بتخصيص حجرة في المدرسة يوضع فيها تحت إشراف معلم ذي خبرة ، ويطالب بإكمال العمل المطلوب منه . وبهذا تكون المدرسة قد حققت مصلحة التلميذ بعدم ضياع الوقت عليه ومصلحة زملائه في الفصل بعدم ضياع وقتهم والإخلال بتعليمهم . كما أن هذا النظام يتيح الفرصة للتلميذ المشاغب بالتفكير فيما صدر منه ومحاسبة نفسه عليه .

سياسة الآداب العامة والنظام المدرسي :

يجب أن يكون للمدرسة سياسة واضحة معلنة للجميع بشأن الآداب العامة والنظام المدرسي بها . ويجب أن تعكس هذه السياسة القيم العلياللمدرسة التي يشارك فيها جميع العاملين فيها بما فيهم بالطبع التلاميذ . كما يجب أن تتصل هذه السياسة وتتمشى مع النمو الاجتماعي للتلميذ ومع عمره واحتياجاته الشخصية ، ويجب أن تتضمن الآداب العامة القيم المدرسية ما يأتي :

- قول الصدق .
- الوفاء بالوعد .
- احترام حقوق الآخرين وملكياتهم .
- التصرف باعتبار واحترام نحو الآخرين .
- مساعدة الضعفاء ومن هم أقل منا حظا .
- تحمل مسئولية التصرف الشخصي .

---

* لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع ارجع لكتاب لنفس المؤلف بعنوان : المعلم والنظام. عالم الكتب . القاهرة .

ويجب أن ترفض الآداب العامة والقيم المدرسية ما يأتي :

- الغش والخداع .
- عدم الأمانة .
- عدم المسئولية .
- القسوة والعنف .
- البلطجة وفرض النفوذ بالقوة .
- التزويغ من المدرسة .

كما يجب أن تكون للمدرسة سياسة معلنة للنظام المدرسي وقواعد واضحة مفصلة للجزاء ثوابا وعقابا على السواء . بيد أن سياسة النظام المدرسي لاتعمل لوحدها أو بمفردها ، وإنما تحتاج إلى من ينفذها ويتابع تنفيذها . وإدارة المدرسة هي المسئول الأول عن تنفيذ هذه السياسة من خلال كبار مسئوليها والتزامهم بالحزم والعدل في أدائها ، ومن خلال مساندتهم للمعلمين في تنفيذ هذه السياسة في فصولهم ، ومن خلال مساندة لجنة النظام والتأديب ، وأخيرا وليس آخرا من خلال كسب مساندة الآباء للمدرسة وتأييدهم لها وتعاونهم معها في ضبط سلوك أبنائهم سواء من خلال أنفسهم كأفراد أو كأعضاء في مجالس الآباء ومجالس التأديب في المدرسة .

ويجب على المعلمين أن يتحدثوا بصراحة عن مشكلات النظام في الفصل مع زملائهم في حجرة اجتماعهم . ويجب ألا ينظروا إلى ذلك على أنه ضعف في شخصيتهم ، ذلك أن كل المعلمين على السواء يواجهون هذه المشكلة بدرجات متفاوتة . والواقع أن العزلة التقليدية للفصل المدرسي أو حجرة الدراسة قد تمثل عائقا في سبيل تحقيق ذلك . كما أن هذه الطريقة لاتفيد كثيرا في تقديم المساعدة الفعلية للمعلم على أساس أن هذه المساعدة من جانب الزملاء قد تفسر على أنها اعتراف بضعف شخصية المعلم وتدخل في شئونه المهنية . ومع ذلك فإنها لاتخلو من فائدة . فهي على الأقل تخفف وتريح صدر المعلم وفكره من التفكير فيها وتشعره بالتعاطف والمساندة المعنوية من جانب زملائه . والواقع أنه من الضروري تكاتف المعلمين وتعاونهم معا من أجل التغلب على مشكلات النظام المدرسي . وبدون ذلك فإنهم قد لايستطيعون كفرادى أن يتغلبوا على هذه

المشكلات . فالمعلم لايستطيع أن يؤدي عمله بكفاءة وهو في عزلة عن بقية زملائه في المهنة .

أسئلة المعلم :

تلعب الأسئلة التي يثيرها المعلم أمام تلاميذه دوراً هاما في مساعدتهم على التعلم . ولذلك يعتبر توجيه الأسئلة من جانب المعلم إلى التلاميذ جزءا لاينفصل من عملية التدريس . وقد يشار إلى هذه الطريقة أحيانا بطريقة الحوار أو الطريقة " السقراطية " نسبة إلى سقراط الفيلسوف الإغريقي الشهير الذي تنسب إليه هذه الطريقة . وإثارة مثل هذه الأسئلة تحمل التلاميذ على التفكير وتستثير دوافعهم للتعلم وحب استطلاعهم لمعرفة مايجهلون . كما أنها تحقق تفاعلا مرغوبا في عملية التعلم بين المعلم والمتعلم . وتجعل من طريقة التدريس أسلوبا للأخذ والعطاء . وينبغي على المعلم أن يعد أسئلته بعناية ودقة . وأن يحسن توجيهها للمتعلم . وهناك عدة اعتبارات ينبغي على المعلم أن يراعيها في هذا الصدد ، ومن أهمها :

- أن تكون صياغة الأسئلة بطريقة واضحة مفهومة ومحددة .
- ألا يوجه أكثر من سؤال في وقت واحد .
- أن يتيح بعض الوقت بعد توجيه السؤال للتفكير في الإجابة من جانب التلاميذ.
- أن يستخدم نفس الألفاظ والعبارات عند إعادة السؤال منعا للغموض واللبس إذا احتاج الأمر إلى تكرار السؤال ثانية .
- أن تكون الأسئلة مثيرة للتفكير ، متحدية لذكاء التلاميذ دون أن تكون على درجة كبيرة من الصعوبة أو الغموض .
- أن تكون الأسئلة متدرجة في صعوبتها حتى يضمن استجابة التلاميذ من أول سؤال .
- أن يمتدح دائما إجابات التلاميذ ويشجعهم لاسيما في حالات الإجابة الجيدة .
- أن يستخدم عبارات المدح والتشجيع مثل : أحسنت ، عظيم ، ممتاز ، وذلك لحفز التلاميذ على مزيد من التفاعل في عملية التعلم .

- ألا يركز الأسئلة على تلميذ معين أو مجموعة قليلة من التلاميذ ، وإنما يجب أن يوزع الأسئلة ، وأن يحاول اشراك جميع التلاميذ في المناقشة .
- أن يلخص في نهاية المناقشة أهم النقاط التي أثيرت فيها ، وهذه تعتبر طريقة جيدة لإنهاء المناقشة .

أنواع الأسئلة :

هناك عدة أنواع من الأسئلة من المفيد للمعلم أن يلم بها لأن هناك أسئلة أفضل من غيرها ، وتصنف أنواع الأسئلة إلى أربعة أنواع رئيسية هي :

أ - أسئلة مباشرة مغلقة : وهي الأسئلة التي يوجهها المعلم إلى تلميذ معين ، وتكون لها إجابة واحدة فقط مثل : ما هي عاصمة سويسرا ياوائل ؟

ب - أسئلة مباشرة مفتوحة : وهي الأسئلة التي توجه إلى تلميذ معين أو تلميذة معينة وتكون لها أكثر من إجابة مثل : ماذا تفضلين من الهوايات ياسهام؟

جـ - أسئلة غير مباشرة مغلقة : وهي الأسئلة التي توجه لكل التلاميذ وتكون لها إجابة واحدة مثل : ما هي الدول المكونة لمجلس التعاون الخليجي ؟

د - أسئلة غير مباشرة مفتوحة : وهي الأسئلة التي توجه لكل التلاميذ وتكون لها أكثر من إجابة مثل : كيف يحافظ الإنسان على صحته ؟

والجدول التالي يلخص التصنيفات الأربعة لأنواع الأسئلة :

	أسئلة مغلقة	أسئلة مفتوحة
أسئلة مباشرة	موجهة لتلميذ معين ولها إجابة واحدة	موجهة لتلميذ معين ولها أكثر من إجابة
أسئلة غير مباشرة	موجهة لكل التلاميذ ولها إجابة واحدة	موجهة لكل التلاميذ ولها أكثر من إجابة

وينبغي أن نشير إلى أن الأسئلة المغلقة سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة

لاتثير كثيرا من النقاش حولها عادة . أما الأسئلة المفتوحة فهي على خلاف ذلك لتعدد إجاباتها وإمكانيات إثارة الحوار والنقاش حولها . كما أن هذه الأنواع من الأسئلة يمكن تقسيم كل منها إلى مستويين :

الأول : هو الأسئلة ذات المستوى العالي التي تتطلب التفكير والتحليل والتقويم.

الثاني: هو الأسئلة ذات المستوى المنخفض التي تتطلب الفهم واسترجاع المعلومات والحفظ .

وتشير البحوث والدراسات العلمية في الدول المختلفة إلى أن المعلمين يميلون بصفة عامة إلى توجيه الأسئلة المقفولة ذات المستوى المنخفض بصورة أكثر من الأسئلة المفتوحة ذات المستوى الرفيع . ومن المعروف أن المربين يفضلون استخدام الأسئلة ذات المستوى الرفيع التي تستحث التلاميذ على التفكير والتحليل والنقد. وهذا لا يعني بالطبع عدم استخدام الأسئلة الأخرى .

أسئلة التلاميذ :

يخشى كثير من المعلمين أية أسئلة يوجهها التلاميذ لهم توجسا منهم بأنهم قد لا يعرفون إجاباتها أو الرد عليها . ومن ثم يكونون في موقف محرج أمام تلاميذهم ، مما يؤثر على مكانتهم ونفوذهم وتأثيرهم . وقد تكون الأسئلة عامة لاتتصل بمادة تخصص المعلم أو قد تكون الأسئلة متعلقة بهذه المادة . ولاشك في أن سعة أفق المعلم وخبرته وإجادة معرفته بالمادة الدراسية ضرورية لكي يستطيع التعامل مع مثل هذه الأسئلة . وقد يشرك التلاميذ في المناقشة ويطالبهم بالتفكير في الإجابة لاسيما إذا كان السؤال مفاجأة له ، أو أنه لايعرف الإجابة عليه . ويجب أن يبدو المعلم في مظهر الواثق من نفسه أما تلاميذه . وليتذكر دائما أنه في موقف المربي مثله مثل الآباء قد يتعرضون لأسئلة محيرة من أطفالهم ، وقد لايعرف الآباء الإجابة عليها . ومع ذلك فإنهم يحسنون التصرف مع أبنائهم في مثل هذه المواقف . وربما يطلب المعلم من تلاميذه الرجوع إلى المكتبة للبحث عن الإجابة ومناقشتها في الدرس القادم . ويجب أن يعد المعلم نفسه جيدا بالنسبة لموضوع درسه قبل أن يقوم بتدريسه حتى يكون متمكنا من المادة التي يقوم بتدريسها . ويستطيع المعلم أن يتوقع كثيرا من الأسئلة التي يمكن أن يثيرها التلاميذ ، وأن يكون مستعدا للإجابة عليها . وقد يكون السؤال

متعلقا بموضوع سيأتي شرحه فيما بعد فيجب أن يوضح ذلك . إن أسئلة التلاميذ تتيح فرصة طيبة للمعلم للتفاعل مع تلاميذه ، وعليه أن يمتدح إثارة مثل هذه الأسئلة ، وأن يعبر لهم عن سعادته وسروره وترحيبه بها .

مواجهة المواقف الحرجة :

يواجه المعلم أحيانا بعض المواقف الحرجة . ومن السهل على المعلم المتمرس ذي الخبرة أن يتوقعها ، وأن يتعامل معها . أما بالنسبة للمعلم المبتدئ فقد تضعه في موقف لايحسد عليه إذا لم يحسن التصرف إزاءها . وسنحاول في السطور التالية أن نشير إلى بعض هذه المواقف وكيف يتصرف المعلم إزاءها :

س ١ : ماذا يفعل المعلم إذا وجه إليه أحد التلاميذ سؤالا لايعرف إجابته ؟

جـ ١ : في هذه الحالة يجب أن يكون المعلم هادئ الأعصاب ، وألا يظهر أي انفعال يدل على الضعف أو التخاذل . وينبغي ألا يتفادى المعلم السؤال أو يتجاهله إلا إذا كان لديه سبب قوي لذلك . ويجب ألا يستخدم المعلم أسلوب الهجوم أو التحقير أو التأديب للتلميذ ليحطم روحه المعنوية كرد فعل للموقف . بل يجب أن يشكر التلميذ على السؤال ويبين أهميته . ويجب أن يعطي نفسه فرصة للتفكير والتريث بأن يوجه السؤال إلى الفصل برمته مطالبا التلاميذ بأن يحاولوا الإجابة على السؤال . وما إذا كان هناك أحد يعرف الإجابة . وهذه الطريقة تثير اهتمام التلاميذ لاسيما بالنسبة لأولئك الذين يعرفون الإجابة الصحيحة. وقد يطالب المعلم التلاميذ بأن يبحثوا عن الإجابة الصحيحة لمناقشتها في الحصة القادمة . وعلى المعلم أيضا في هذه الحالة أن يبحث عن الإجابة الصحيحة وأن يستعد لها في الحصة التالية . ومن الأفضل ألا يتخذ المعلم كل المسئولية على عاتقه ، وإنما يجب أن يشترك معه التلاميذ وأن ينتهز الفرصة ليجعلها موقفا تعليميا حقيقيا بعيدا عن التكلف أو السيطرة .

س ٢ : ماذا يفعل المعلم إذا لاحظ تزايد الملل وفقد الاهتمام عند بعض تلاميذه ؟

جـ ٢ : هنا ينبغي على المعلم أن يتصرف على الفور بذكاء حسب تقديره للموقف . فقد يكون ذلك راجعا إلى أن جو حجرة الدراسة خانق غير

متجدد الهواء نتيجة لإغلاق الشبابيك . وفي هذه الحالة قد يطالب المعلم التلميذ بجوار الشباك أن يقوم بفتحه لتجديد الهواء . وقد يكون في هذا الإجراء تنشيطا للفصل برمته وتجديدا للحيوية فيه . وقد يكون الموقف راجعا إلى أن أسلوب المعلم في التدريس غير مشوق بدرجة كافية . وهنا ينبغي أن يراجع المعلم أسلوب تدريسه ، وأن يقطع رتابة الدرس بإثارة سؤال متعلق بموضوع الدرس . أي ينتقل المعلم من موقف الإلقاء إلى موقف المناقشة . ويمكن أن يغير المعلم في مواقف التعلم حسب تقديره . وقد يكون الملل راجعا إلى التعب والإجهاد لأن وقت الدرس في آخر الدروس ، وهنا قد يفضل المعلم استخدام الأسلوب العملي في التدريس لتجديد النشاط ، أي يطالب التلاميذ بعمل شيء تحريري أو ممارسة نشاط عملي. ويجب أن يستفيد المعلم من هذه المواقف لتحسين أساليب تدريسه واكتشاف طرق أخرى أفضل وأكثر استثارة لنشاط التلاميذ واهتماماتهم .

س ٣ : ماذا يفعل المعلم إذا وجه إليه نقد أو صحح أحد التلاميذ خطأ في كلامه أو عدم دقة في عبارة ؟

جـ ٣ : يجب أن يكون المعلم في هذه الحالة واسع الصدر ، وأن يتقبل الموقف بروح رياضية ، وأن يناقش التلميذ فيما يوجهه من نقد مع إشراك التلاميذ في المناقشة ومعرفة رأيهم فيها . وقد يمتدح المعلم وجهة نظر التلميذ ، وقد يبين له فه الخطأ فيها أو نقط الضعف . وفي حالة تصحيح الخطأ فعلى المعلم في هذه الحالة أن يشكر التلميذ صراحة على ذلك وعلى اهتمامه ومتابعته،وأنه يود أن يرى غيره في الفصل على هذه الدرجة من الاهتمام ، ويجب ألا يلتمس المعلم أي أعذار أو أن يتبع أسلوبا معوجا أو ملتويا لتصحيح الموقف ، كأن يقول للتلميذ مثلا إنني كنت أختبركم ووقعت في الخطأ عمدا لأعرف مدى انتباهكم . فهذا أسلوب مكشوف يفقد التلاميذ الثقة في المعلم . وخير له أن يكون واضحا صريحا في تقبل تصحيح الخطأ ،وليعلم أن كل إنسان معرض للخطأ وجل من لايسهو . ويجب أن يعمل المعلم كل ما في وسعه لكسب ثقة تلاميذه في علمه ومعرفته وثقافته بسعة إطلاعه وتجدد معلوماته .

مراجع الكتاب

أولا : المراجع العربية :

١ - الأبشيهي : (شهاب الدين محمد) : المستطرف في كل فن مستظرف ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، الطبعة الأخيرة .

٢ - ابن خلدون : المقدمة .

٣ - ابن سينا : كتاب السياسة .

٤ - ابن القيم الجوزية: تحفة المودود بأحكام المولود . دار الكتب العلمية.بيروت.

٥ - ابن مسكويه(١٩٥٩): تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق،مطبعة صبيح بالقاهرة.

٦ - احمد أمين (١٩٦٩) : الأخلاق ، دار الكتاب العربي ، بيروت .

٧ - أحمد أمين (١٩٧٨) : زعماء الإصلاح في العصر الحديث ، مكتبة النهضة المصرية .

٨ - أحمد شلبي(١٩٧٩): تاريخ التربية الإسلامية،دار النهضة العربية،القاهرة

٩ - أحمد فؤاد الأهواني (١٩٧٥) : التربية في الإسلام،دار المعارف، القاهرة .

١٠- أسماء حسن فهمي (١٩٤٧) : مبادئ التربية الإسلامية ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر . القاهرة .

١١- الأصفهاني (الراغب) (١٩٨٠) : الذريعة إلى مكارم الشريعة ، دار الكتب العلمية ، بيروت .

١٢- الأصفهاني (الراغب) (١٩٨٨) : تفصيل النشأتين وتحصيل السعادتين، دار الغرب الإسلامي ، بيروت .

١٣- توفيق الطويل (١٩٧٦) : فلسفة الأخلاق ،دار النهضة العربية .

١٤- خليل طوطح : التربية عند العرب .

١٥- الخوارزمي (جمال الدين أبو بكر) (١٩٨٠) :مفيد العلوم ومبيد الهموم، الشئون الدينية ، دولة قطر .

١٦- الزرنوجي (برهان الإسلامي) (١٩٤٨) : تعليم المتعلم طريق التعلم .

١٧- زكريا إبراهيم : عبقريات فلسفية : كانت .

١٨- صادق سمعان : الفلسفة والتربية . محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية .

١٩ - طه حسين (١٩٣٨) : مستقبل الثقافة في مصر ،دار المعارف ، القاهرة .

٢٠- عباس محمود العقاد : التفكير فريضة إسلامية .

٢١- عباس محمود العقاد : المرأة في الإسلام .

٢٢- عباس محمود العقاد : الفلسفة القرآنية .
٢٣- عبد الله عبد الرحيم العبادي (١٩٧٦) : من الآداب والأخلاق الإسلامية .
٢٤- عبد الوهاب خلاف (١٩٥٠) : علم أصول الفقه ، مطبعة النصر ، القاهرة.
٢٥- الغزالي(أبو حامد)(١٣٥٦هـ):إحياء علوم الدين،لجنة نشر الثقافة الإسلامية .
٢٦- الغزالي (أبو حامد) (١٩٦٣) : ميزان العمل ، مطبعة صبيح ، القاهرة.
٢٧- الغزالي (أبو حامد) : المستصفي .
٢٨- فينكس (١٩٦٥) :فلسفة التربية : ترجمة محمد لبيب النجيحي ، دار النهضة ا لعربية ، القاهرة .
٢٩- القرطبي (ابن عبد البر) (١٩٦٨) : جامع بيان العلم وفضله ، المطبعة السلفية ، المدينة المنورة .
٣٠- لنتون (رالف) (١٩٦٤) : دراسة الإنسان . ترجمة عبد الملك الناشف ، منشورات المكتبة العصرية ، بيروت .
٣١- المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم .
٣٢- محمد أبو زهرة : تاريخ المذاهب الإسلامية ، دار الفكر العربي ،القاهرة .
٣٣- محمد اقبال (١٩٦٨) : تجديد الفكر الديني في الإسلام . ترجمة عباس محمود ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة .
٣٤- محمد عطية الإبراشي (١٣٩٥هـ) : التربية الإسلامية وفلاسفتها ، عيسى البابي الحلبي .
٣٥- محمد منير مرسي (١٩٩٦) : الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث ، عالم الكتب ، القاهرة .
٣٦- محمد منير مرسي (١٩٩٣) : المعلم وميادين التربية ، الأنجلو المصرية ، القاهرة .
٣٧- محمود قاسم : في النفس والعقل لفلاسفة الإغريق والإسلام ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
٣٨- مصطفى عبد الرازق : تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية ، النهضة المصرية ، الطبعة الثالثة .
٣٩- نيللر (١٩٧٢) : الأصول الثقافية للتربية ، ترجمة د. محمد منير مرسي وآخرين ، عالم الكتب ، القاهرة .
٤٠- نيللر (١٩٧٣) : في فلسفة التربية ، ترجمة محمد منير مرسي وآخرين ، عالم الكتب ، القاهرة .

Selcected References :

1- Archambault, R. (ed.) (1972) : Philosopical Analysis and Education, Routeldge and Kegan Paul. London.

2 - Arronson, E. (1976): The Social Aminal. Freeman, San Francisco.

3 - Beck, R. N. (1979) : Handbook in Social Philosophy, Macmilan Comp. N.Y.

4 - Bernbaum , G. (ed .) (1974): Schooling in Decline. Macmillan, London,

5 - Bernbaum, G. (1977): Knowledge and Ideology in the Sociology of Education. Macmillan. London.

6 -Blandford,S.(1998):Managing Discipline in Schools.Routledge. London.

7 - Brameld, T. (1965) : Education as Power . Holt Rinehart and Winston. N.Y.

8 - Brameld, T. (1956) : Patterns of Educational Philosophy. Harcourt, Brace & World.

9 - Brameld, T. (1956) : Toward a Reconstructed Philosophy of Education . Holt, Rinegart and Winston, N.Y.

10- (BJES) (1990) : British Journal of Educational Studies.Vol. XXXVIII N.4. Nov.1990.Basil Blackwell,Oxford&Cambrige. MA.

11- Broudy, H. (1961) : Building a Philosophy of Education. Prentice-Hall Englewood Cliffs. N.J.

12- Brubacher, J. (1969) : Modern Philosophies of Education McGaw-Hill Book Co, N.Y.

13- Cahn. S. (1970) : The Philosophical Foundations of Education, Harper & Row Publisers, N.Y.

14- Callahan, J. & Clark, I. (1977) : Foundationbs of Education, Mac-

- millan Publishing Co. U.S.A.

15- (CJE) Cambridge Journal of Education. Vol.20 No. 1-2-1990 Cambridge. Institute of Education , U.K.

16- Carnegie Task Force on Teaching As A Prfession 1986 : A Nation Prepared : Teachers for 21 st Century, U.S.A.

17- Chabaud, Jacqueline (1970) : The Education and Advancement of Women.Unesco-paris.

18- Clark, B. et al . (eds.) (1992) : The Encyclopedia of Higher Education. 4 Vols. Pergamon Press.

19- Cohen, L. & Manion, L.(1981) : Perspectives on Classrooms and Schools . Holt, Rinehart and Winston Ltd, U.K.

20- (CE) Comparative Education, Vols. 26-27-No. 1. 1990-1990 : Carfax, Publishing. Oxfordshire, U.K.

21- Connell, W. et al, (1967) : Readings in the Foundadtions of Education. Routledge & Kegan Paul, London.

22- Counts, G. (1932) : Dare the Schol Build a New Social Order ?John Day Co.N.Y.

23- Couvert, R. (1979) : The Evaluation of Literacy Programmes. A Practical Guide-Unesco - Paris.

24- Curtis, B. and Mays, W. (eds.) (1987) : Phenomeology and Education, Methuen, Londdon.

25- Dewey, J . (1916) : Democracy and Education . Macmillan and Co. N.Y.

26- Elvin, H. (1965) : Education and Contemporary society, C.A. Watts & Co. London.

27- Entwistle, H. (1978) : Class, Cultre and Education, Methnen and Co. Ltd. London .

28- Epstein, I. (ed.) (1992) : Comparative Education Review, University of Chiacgo, U.S.A.

29- Evans, G.(1974) :Learning in Midieval Times, Longman Group Limited, London.

30- Evetts, J. (1973) : The Sociology of Edcational Ideas, Rutledge & Kegan Paul . London.

31- Fontana, D. (1994) : Manaaging calssroom Control . The British Psychological Society. U.K.

32- Gange, R. (1977): The Conditions of Learning-Third Edition Holt Rinehart and Winston, N.Y. London.

33- God. C.(1973) : Dictionary of Education, McGraw Hil Inc.

34- Gratler, A.(1972) : The Training of adult Middle -Level Personnel. Unesco-Paris.

35- Griese,A. (1981) : Your Philosophy of Education : What is it ? Good Your Publishing Comp . Inc. California.

36- Getzels, J. adn Guba, E. (1954) : Role Conflict and Effectiveness. American Sociological Review. XIX.

37- Hanson, E. (1991) : Educational Restructuring in the U.S.A. Movements of the 1980s. In Journal of Educational Administration, Vol. 29 No. 1991 MCB University Press, England.

38- Hanson. E. (1990) : Administrative Refom and the Egyptian Ministry of Education University of California USA-in :Journal of Educational Administration. Vol. 28, No. 4 1990 MCB University Press- Balford- Engalnd, P. 59.

39- Haralambos. and Holborn, M (1995) : Sociology Themes and Perspectives The Bath Press Avon-Collins Educatioal .London.

40- Havighurst, R et al . (1962): Society and Education. boston

41- Hely, A. : New Trends in Adult Education : From Elsinore to Montreal. Unesco - Paris.

42- Henderson, A. (1970) :Training University Administrators : A Programme guide, Unesco- Paris.

43- Holmes Group (1986) : Tomorrow's Teachers. U.S.A.

44- Horne , H. (1927) : The Philosop..y of Education, MacMillan, Publishing Co. N.Y.

45- Hummel , C. (1977) : Education Today for the World of Tomorrow, Unesco-Paris.

46- Hunt, M. (1974) : Foundations of Education : Social and Cultural Perspective. Holt. Rinehart and Winston, N.Y.

47-Illich,I.(1970):Deschooling Society,Harper&Row Publishers, N.Y

48- Johnston, H. (1963) : A Philosophy of Education . McGraw-Hill Book Co. N.Y.

49- Judge, H. (1974) : School is Not Yet Dead. Longman Ltd. London.

50- Karabel, J. & Halsey, A (eds.) (1979) : Power and Ideology in Education N.Y. , Wxford University Press, U.S.A.

51- Kerlinger, F . (1977) : Influence of Research on Education Practice . In Edcational Research 6. No. 6. 1977.

52- kobayshi, T. (1976) : Society , Schools and Progress in Japan, Pergamon Press, London.

53- Knight, G. (1982) : Issues & Alternativies in Educational Philsophy. Andrews University Press-Michigan.

54- Le Gall. A. & Lauwerys. J. and Holmes, B. and Dryland, A. & Mattsson. S. (1973) : Present Problems in the Democratization of Secondary and higher Education, Unesco-Paris.

55- Lewy , A. (1977) : Handbook of Curriculum Evaluation . Unesco-Paris.

56- Linton, R. (1945) : The Cultural Background of Personality, Appelton Century, Crofts - U.S.A.

57- Morris, B. (1977) : Some Aspects of Professional Freedom of Teachers, Unesco -Paris

58- O'Conner, D. (1957) : An Introduction to the Philosophy of Education . Routledge and kegan Paul . London.

59- Ottaway, A. (1966) : Education and Society. Routledge & Kegan Paul, London, N.Y.

60- (ORE) Oxford Review of Education. Vol. 16 November 3 , 1990- Carfax Publishing Ltd.

61- Palardy (ed.) Macmillan Publishing Co. Inc. N.Y.

62- Palardy, J. (1975) : Teaching Today. Tasks and Challenges- Macmillan Publishing Co., Inc., N.Y.

63- Peters. R.(1974) : The Philosophy of Education . Oxford University Press, G.B.

64- Phenix, P. (1964) : Realms of Meaning. McGraw-Hill Series in Education, U.S.A. 1964.

65- Pring R. et al. (eds.) (1992) : British Journal of Educational Studies Vol. XXXX Nos. 1-4 1992 & Nov. 1990.

66- Reid, L. (1974) : Sociological Perspectives on Scool and Education. Open Books Publishing, london.

67- Ross. J. (1962) : Ground Work of Educational Theory, George Harrap & Co London

68- Schofield, H (1970) The Philosophy of Education : an Introducation. George Allen & Unwin - London.

69- Smith, B. & Ennis. R. (1961) : Language and Concepts in Education, Rand Mcnally & Co. Chicago.

70- Taylor , W. (ed.) (1973) : Research Perspectives in Education. Routledge & Kegan Paul. London.

71- The World Year Book of Education (1965) : Evans Ltd. London.

72- Trethewey, A. (1979) : Introducing Comparative Edcuation. Pergamon Press Australia.

73- Unesco and the Inernational Association of Universities. Life-Long Edcuation and University Resources.

74- Unesco (1973) : Technical and Vocatioal Teacher Education and Training Monographs on Edcuation.

75- U.K. Daily Record Newspaper (1999) Scotland.

76- Van Scotter, R. and Others (1979) : Foundations of Education. Social Perspectives. Prentice- Hall. Inc. Engle Wood Cliffs, N.J.

77- Venables, P. (1956- 1976) : Higher Education Developments : The Technological Universities.

78- Waller, W. (1965) : The Sociology of Teaching . First Science Edition. Printing, U.S.A.

79- Whithead, North : Aims of Education.

80- Williams, G. (1977) : Towards Life Long Edauction : A Ner Role for Higher Education Institutions , Unesco-Paris.

81- Wolman, B. : Dictionary of Behavioral Science.

82- Wrag, T. (ed.) (1992) : Research Papers in Education, Policy and Practice . June 1992. Routledge, U.K.

83- Young, M. (1965) : Innovation and Research in Edcuation. Routledge & Kegan Paul Ltd. London.

كتب للمؤلف

أولا : كتب مؤلفة بالعربية :

١- أصول التربية . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٨٤ وله طبعة منقحة ١٩٩٩.

٢- تاريخ التربية فى الشرق والغرب . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٨ وله طبعة حديثة ١٩٩٩.

٣- التربية الإسلامية أصولها وتطورها فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة. صدر عام ١٩٧٧ وله طبعة حديثة ٢٠٠٠ .

٤- فلسفة التربية . إتجاهاتها ومدارسها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٠ وله طبعة حديثة ١٩٩٩ .

٥- المرجع فى التربية المقارنة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨١ . وله طبعة حديثة مزيدة ومنقحة عام ١٩٩٩ .

٦- الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧١ . وله طبعة حديثة منقحة عام ١٩٩٨ .

٧- الإدارة المدرسية الحديثة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٤، وله طبعة مزيدة ومنقحة وبها إضافات قيمة سنة ٢٠٠٠ .

٨- تعليم الكبار ومحو الأمية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٨ وله طبعات أخرى . (بالاشتراك).

٩- البحث التربوى وكيف نفهمه . صدر عام ١٩٨٧، وله طبعة جديدة . عالم الكتب- القاهرة . ١٩٩٦ .

١٠- العربية الحديثة للناطقين بالإنجليزية والفرنسية. عالم الكتب - القاهرة . جزءان . صدر الأول عام ١٩٨٠ والثانى ١٩٨٥.(بالاشتراك)

١١- المنتخب من عصور الأدب (جزءان). عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٦ وله طبعات أخرى (بالاشتراك) .

١٢- التعليم العام فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ وله طبعات أخرى .

١٣- إدارة وتنظيم التعليم العام . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٤ وله طبعات أخرى .

١٤- التعليم فى دول الخليج العربية . عالم الكتب - القاهرة - الرياض. صدر عام ١٩٨٩ وله طبعات أخرى .

١٥. اختبار الشهادة التربوية ومجموعة الاختبارات الموضوعية فى العلوم التربوية . صدر عام ١٩٧٧ وله طبعات أخرى . وصدر في طبعة منقحة عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨ .

١٦. الاتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه . دار النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٩٢ .

١٧. الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة . عالم الكتب . القاهرة . صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة عام ١٩٩١ .

١٨. دراسات فى التربية المعاصرة . دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٧٧ .

١٩. التعليم الجامعى المعاصر : قضاياه واتجاهاته . دار النهضة العربية . القاهرة . صدر عام١٩٧٧وله طبعة أخرى منقحة عام١٩٨٧عن دار الثقافة -الدوحة - قطر.

٢٠. المدخل فى التربية المقارنة . مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣ وله طبعات أخرى (بالاشتراك) .

٢١. الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث : عالم الكتب . القاهرة صدر عام ١٩٩٢. وله طبعة مزيدة ومنقحة عام ١٩٩٦ .

٢٢. المعلم وميادين التربية . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، صدر عام ١٩٩٣ .

٢٣. الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار . عالم الكتب . القاهرة ١٩٩٧.

٢٤. كيف تتفوق في دراستك الجامعية ؟. دليل المتعلم إلى التعلم . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨ .

٢٥. تخطيط التعليم واقتصادياته . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨.

٢٦. المعلم والنظام : دليل المعلم إلى تعليم المتعلم . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة ، ١٩٩٨ .

٢٧. المدرسة والتمدرس : صدر عن عالم الكتب بالقاهرة ، ١٩٩٨ .

٢٨. مجتمع الفضيلة : الأخلاق في الإسلام . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة ، ١٩٩٨.

٢٩. التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة ، ١٩٩٩ .

ثانيا : كتب مؤلفة بالإنجليزية :

Education in the Arab Gulf States . University of Qater Education Research Centre 1990 .

ثالثا : كتب مترجمة من العربية إلى الإنجليزية :

-Islam and Contemporary Thought . Four Public Lectures . By His Eminence Sheikh Mohamed M. El - Shaarawi . Qatar National Printing Press . Doha 1978 . (بالاشتراك)

رابعا : كتب مترجمة عن الإنجليزية :

١- المدرسة الشاملة : روبين بيدلى . عالم الكتب القاهرة. صدر عام ١٩٧١ . (بالاشتراك)

٢- المدرسة اليابانية : سنجلتون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢

٣- التعليم والتنمية القومية : آدامز (تحرير) عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣

٤- أنثروبولوجيا التربية نيللر: عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ (بالاشتراك)

٥- فى فلسفة التربية : نيللر . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ (بالاشتراك)

٦- الأحلام :تفسيرها ودلالتها: نيريس دى .عالم الكتب -القاهرة. صدر عام ١٩٨٦

٧- الضعف فى القراءة : تشخيصه وعلاجه : بوند وآخرون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٣ . (بالاشتراك)

٨- التاريخ الإجتماعى للتربية : ر.بلك . عالم الكتب . القاهرة ١٩٧٣ . (بالاشتراك)

٩- نظرية الإدارة : جريفث عالم الكتب - القاهرة ١٩٧١ . (بالاشتراك).

١٠- مدارس بلا فشل : جلاسر . عالم الكتب. القاهرة ، ١٩٧٤

١١- المدرسة والمجتمع العصرى :جوسلين .عالم الكتب.القاهرة ١٩٧٣ . (بالاشتراك) .

خامسا : كتب مترجمة عن الروسية :

١- مع المخطوطات العربية : صفحات من الذكريات عن الكتب والبشر: كراتشكوفسكى . النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٦٩

٢- ثلاث أزهار فى معرفة البحار لأحمد بن ماجد: شوموفسكى . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٦٩ .

٣-الرسالة الثانية لأبى دلف . أنس خالدوف وآخر . عالم الكتب - القاهرة صدر عام ١٩٧٠ .

٤-الشعر العربى فى الأندلس : كراتشكوفسكى . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧١ .

المعرفة حق طبيعي لكل انسان

إن الجامعة المفتوحة، وهي تنطلق من مبدأ ديمقراطية التعليم، واشتراكية الثقافة وضرورة القضاء على احتكار العلم والمعرفة، والحد من القيود التي تعيق الرغبة في مواصلة التحصيل العلمي وتنمية المهارات والقدرات العلمية والعملية، إذ تضع هذا الكتاب بين يدي القارىء، لتأمل ان يحقق هدف التعليم عن بعد وبأن يصبح كتاب التعليم المفتوح، في المستقبل القريب هو المرجع والمرشد وهو المكتبة التي تزور كل بيت.

ولا يخفى على أحد ان تحقيق الأهداف سالفة الذكر ليست امراً سهلاً ولكنها ممكنة التحقيق، إذ يجب ان يتميز الكتاب بوضوح الحقائق وسهولة فهمها على الرغم من عمق الفكرة، وبأن يكون سلس الاسلوب وشمولياً في عرضه للمادة وفي تناول جوانبها المختلفة بحيث يصبح هو الاستاذ والمكتبة في آن واحد.

وحتى نحقق هذه الغاية لنرجو أن يجد القارىء في هذا الكتاب ما يعينه على مواصلة مسيرته وتحقيق اهدافه وطموحاته.

«والله نسأل ان يوفق الجميع»

الجامعة المفتوحة

يطلب هذا الكتاب والوسائل المساندة له من الجامعة المفتوحة
ص ب .13375 . طرابلس الجماهيرية

تنفيذ
شركة تولبيكو للطباعة والنشر
قبرص - ليماسول